

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SANDRA MÁRA TIVERON JULIANO

**O COMPUTADOR NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E OS  
DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE:  
um estudo de caso**

UBERABA - MG  
2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SANDRA MÁRA TIVERON JULIANO

**O COMPUTADOR NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E OS  
DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE:  
um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio

Uberaba - MG  
2006

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Juliano, Sandra Mára Tiveron

J942c O computador no ensino de língua inglesa e os desafios à formação docente: um estudo de caso / Sandra Mára Tiveron Juliano. -- 2006

183 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sálua Cecílio

Dissertação (mestrado em Educação)-Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2006

1. Professores - Formação. 2. Educação – Inovações tecnológicas. 3. Mediação pedagógica. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino. I. Título.

CDD: 371.12

SANDRA MÁRA TIVERON JULIANO

**O COMPUTADOR NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E OS  
DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE:  
um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade de  
Uberaba, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

---

Prof. Dr. João Bôsko Cabral Santos  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

---

Prof. Dr. Otaviano José Pereira  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

À minha família, em especial ao meu marido e filho, Júnior e Rafael, pelo carinho e apoio irrestrito na minha trajetória, propiciando as condições necessárias para a realização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

À Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio, orientadora e amiga, pelo estímulo e competente orientação durante a pesquisa.

Aos professores, pelo apoio no convívio estimulante durante o curso.

À FAZU-Faculdades Integradas de Uberaba pelo espaço e pela oportunidade de exercer a pesquisa.

Aos colegas de turma, pelas reflexões críticas e sugestões recebidas.

*Nem a mão nem a mente sozinhas são  
suficientes; as ferramentas e as invenções que  
elas empregam definitivamente as modelarão.  
(Francis Bacon).*



## RESUMO

O avanço no conhecimento científico associado ao aparecimento de novas tecnologias de informação e comunicação vem transformando o modo como as pessoas pensam, comportam-se e se relacionam socialmente. A sociedade e a escola em mudança também têm influenciado a formação inicial e a prática dos professores. Apoiando-se na perspectiva histórico-cultural e nos princípios da mediação elaborados por Vygotsky, este estudo tem como objeto a investigação do como e em que condições se dá a relação professor/máquina/aluno, o que disso decorre para o ensino de Língua Inglesa e o papel do professor como mediador. Partimos do pressuposto de que professor e alunos são sujeitos em interação e sujeitos em desenvolvimento, que constroem conhecimento à medida em que se constituem. O objetivo é compreender como as ferramentas computacionais interferem no processo de formação docente e como elas possibilitam a otimização do processo ensino-aprendizagem e viabilizam a preparação dos futuros professores. A metodologia é qualitativa, na modalidade estudo de caso e busca mostrar a complexidade e as condições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais na contextualização da informática na educação em uma sociedade globalizada. Os sujeitos, alunos e professores de língua inglesa, são pesquisados em suas experiências computacionais cotidianas em sala de aula no contexto da instituição. Os resultados apontam que a formação de professores ainda caminha lentamente no que respeita à inserção das TICs em seu trabalho pedagógico. Falta preparo computacional técnico e pedagógico para a utilização do computador na concretização de uma aprendizagem eficiente.

**Palavras-chave:** tecnologia computacional; mediação pedagógica; formação de professores.

## ABSTRACT

Development in scientific knowledge associated to the emergence of new information and communication technologies has been transforming the manner in which people think, behave and relate socially. Society and the school, both undergoing this change, have also influenced the initial development and the daily practice of teachers. Under the historical-cultural perspective, and relating to the mediation principles worked out by Vygotsky, this study aims at investigating how and in what conditions the relation teacher/machine/student occurs, what derives from this in the teaching of the English Language, and what is the teacher's role as mediator. We start from conjecture that the teacher and the students are subjects under interaction, under development, and they build up knowledge as they constitute themselves. The purpose is to understand how computational tools interfere in the process of teacher development and how they offer viability to the development of future teachers. The methodology used is qualitative, in the modality of a case study, which aims at showing the complexity and the conditions of unique phenomena, the unpredictability and the creative originality of the interpersonal relations in the contextualization of informatics in education in a globalized society. The subjects, English language students and teachers are researchers in their daily computer experiences in the classroom in the context of an institution. The results show that teacher development still has a slow progression regarding the adoption of TICs. There is lack of technical and pedagogic computational preparation for the use of the computer in the bringing about of an efficient learning.

**Key words:** computational technology; pedagogic mediation; teacher development.

## LISTA DE FIGURAS

Fotografia 1 – Laboratório de línguas da FAFIBE .....	63
Fotografia 2 – Laboratório de línguas da PUCRS .....	64
Fotografia 3 – Laboratório de línguas de São José .....	64
Fotografia 4 – Laboratório de línguas da PUCRS .....	65
Fotografia 5 – Laboratório de línguas da Faculdade Eduvale de Avaré .....	66
Figura 1 – A polivalência do computador .....	68
Fotografia 6 – Laboratório de línguas da Fundação Comunitária do Ensino Superior de Itabira .....	72
Figura 2 – Sala em “U”(Modelo 1).....	74
Figura 3 – Sala em “U”(Modelo 2).....	75
Figura 4 – Sala em “U” (Modelo 3).....	76
Figura 5 – Sala em “U” (Modelo 4).....	77
Figura 6 – Sala de línguas.....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil e formação docente.....	104
Quadro 2 – Formação em língua inglesa.....	105
Quadro 3 – Qualificação para uso do computador.....	106
Quadro 4 – Papel do computador na aprendizagem.....	107
Quadro 5 – Ferramentas computacionais mais utilizadas .....	107
Quadro 6 – Vantagens e desvantagens computador ensino.....	108
Quadro 7 – O computador e as velhas tecnologias .....	109
Quadro 8 – Aula tradicional e computacional .....	110
Quadro 9 – O papel do aluno no laboratório .....	110
Quadro 10 – O computador no ensino de inglês e formação.....	111
Quadro 11 – O papel do professor no computador .....	112
Quadro 12 – O uso das tecnologias na educação e formação de professores.....	114
Quadro 13 – Perfil e formação docente.....	115
Quadro 14 – Preparo docente para a utilização do computador .....	116
Quadro 15 – O computador como recurso pedagógico.....	116
Quadro 16 – Ferramentas mais utilizadas pelos docentes .....	117
Quadro 17 – Vantagens e desvantagens do computador no ensino de Línguas .....	117
Quadro 18 – O computador e o desempenho docente.....	118
Quadro 19 – Aula computacional e tradicional na visão do docente.....	118
Quadro 20 – Uso do laboratório.....	118
Quadro 21 – Papel do professor no laboratório na visão docente.....	119
Quadro 22 – A introdução do computador na escola.....	120
Quadro 23 – O uso do computador e a prática docente .....	120
Quadro 24 – TICs em educação e formação.....	120

## SUMÁRIO

RESUMO .....	8
INTRODUÇÃO .....	13
1 <b>HOMEM E TECNOLOGIA: UMA RESTROSPECTIVAHISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	27
1.1 <b>Da escola como “tecnologia da educação” à educação como “tecnologia” de acesso</b> <b>e ascensão .....</b>	33
1.1.1  A formação de professores e as TICs.....	42
1.1.1.1 Alfabetização tecnológica e informática .....	46
2 <b>A LÍNGUA INGLESA: SUA MUNDIALIZAÇÃO E ENSINO.....</b>	51
2.1 <b>Ensino de Línguas: abordagens e métodos .....</b>	58
2.2 <b>O laboratório de línguas .....</b>	62
2.2.1  O computador, o ensino de línguas e o ambiente computacional .....	67
3 <b>SABER-FLUXO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E</b> <b>DESAFIOS .....</b>	80
3.1 <b>Formação de professores para uso das TICs.....</b>	85
3.2 <b>Aspectos conceituais da formação do professor de língua inglesa .....</b>	92
4 <b>TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E OS DESAFIOS À</b> <b>FORMAÇÃO DE PROFISISONAIS NA DOCÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO..</b>	97
4.1 <b>A pesquisa, sua natureza, método e coleta dos dados .....</b>	100
4.1.1  A Instituição de ensino e o espaço computacional .....	102
4.2 <b>Professores, graduandos e o micro: um estudo em questão .....</b>	103
4.3 <b>A realidade trazida pela pesquisa.....</b>	103
4.4 <b>Professores formadores.....</b>	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS .....	128
APÊNDICES.....	133
APÊNDICE A – Questões para encaminhamento das entrevistas: alunos.....	133

APÊNDICE B – Questões para encaminhamento das entrevistas: professores .....	134
APÊNDICE C – Convenções e legendas para a transcrição das entrevistas semi-estruturadas .....	135
APÊNDICE D – Entrevistas com alunos .....	136
APÊNDICE E – Entrevista com professores formadores .....	152
APÊNDICE F – Questionário de dados do laboratório .....	161
APÊNDICE G – Dados do laboratórios .....	162
ANEXOS .....	164
ANEXO A – Artigo sobre a história do CALL .....	164
ANEXO B – Laboratório de informática - FAZU .....	177
ANEXO C - Horários de disponibilidade dos laboratórios de informática .....	180
ANEXO D - Documento do sindicato dos estabelecimentos de ensino de idiomas de Minas Gerais .....	181
ANEXO E – Termo de autorização da Instituição .....	182
ANEXO F – Termo de consentimento dos entrevistados .....	183

## INTRODUÇÃO

No cerne das mudanças mundiais imprimidas pelo avanço quanto ao conhecimento científico, tornou-se possível a junção da informática com as telecomunicações resultando no aparecimento de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). A escola, como espaço sócio-cultural, recebe as inovações tecnológicas, adota-as em nome de uma modernidade que busca pela eficácia, eficiência e qualidade de ensino. Essa adoção exige mais do que uma prática docente diferenciada; exige profissionalismo. Ela impõe desafios à formação, ao modo como ensinamos e formamos professores para atuar nessa sociedade conectada em rede.

Mediante a inserção da informática na educação, o trinômio Tecnologia, Ciência e Capital merece ser aqui analisado, pois temos de levar em consideração as relações de produção no processo de desenvolvimento do capitalismo, resultantes de uma competição por hegemonia e monopólio do conhecimento dos países centrais que comandam a globalização sobre os demais países, consumidores da informática como uma mercadoria. Isso significa que os recursos computacionais são usados pelas empresas, clínicas e outros espaços, como facilitadores na prestação de serviços, atribuindo uma excelência aos clientes no que se refere à comodidade, rapidez e confiabilidade nos resultados. A tecnologia configura-se, assim, como o elo de ligação entre a escola, o conhecimento e o poder, além de constituir-se em fator decisivo para impulsionar a eficiência e a modernização da escola e da sociedade.

Mas, podemos trazer a lógica de implementação da tecnologia em outros setores para a escola, de um mesmo modo? Equipar a escola com computadores e o simples pressionar de uma tecla resolveriam os problemas educacionais ou até mesmo dariam à educação a qualidade de ensino esperada e marcariam o diferencial das mesmas?

Pesquisas como as de Vaiz (2000) “A informática como recurso de aprendizagem na educação”, Pretto (2002) “Formação de professores exige rede!”, Barreto (2004) “Tecnologia e educação: trabalho e formação docente”, Oliveira (1997) “Informática Educativa”, Toschi (2003), Rodrigues (2003), Gómez (2003), Abranches (2000), Valente (2004), Pretto (2002), Fagundes (2003) vêm demonstrando posições favoráveis e/ou desfavoráveis de estudiosos quanto à presença e contribuição da informática na educação e no processo ensino-

aprendizagem. Os pesquisadores têm relacionado a informática, a educação e o trabalho docente no Brasil, mostrando a influencia do computador na área educacional.

Eles têm desenvolvido trabalhos relacionados à informática e sua relação com o trabalho docente, e as conseqüências da inserção do computador na educação. Há uma vasta literatura que enriquece a inserção do computador na escola e faz suscitar novas pesquisas, exigindo novos olhares para o uso da informática na Educação, à medida que novas ferramentas computacionais vão surgindo, alterando a relação docente/discente.

A introdução das tecnologias da informação não gera unanimidade por parte dos pesquisadores. Em todos os trabalhos há divergências e posicionamentos favoráveis quanto ao processo de assimilação dessa nova ferramenta por parte da escola. Encontramos estudiosos que têm uma visão pessimista sobre tal ferramenta e apontam os entraves do uso da informática na educação e vêem um certo desconforto com relação ao manuseio da máquina. Nesse sentido, acreditam que ela aumenta a dependência em relação aos países desenvolvidos que ditam as regras e direitos legais de uso. Nesse grupo estão Kuenze e Machado (1986), Saviani (1985), Luckesi et al (1982). Por outro lado, alguns pesquisadores como Fagundes (2003), Chaves (1988), Carvalho (1985), Almeida (1982) que, com intuito de evitar a exclusão digital, assumem uma posição de caráter crítico, buscando entender os mecanismos e condições para o uso da informática na educação, bem como as suas possibilidades de uso enquanto ferramenta pedagógica.

As novas ferramentas pedagógicas, em especial o computador, apresentam-se como os meios que possibilitam novas formas de ensinar e aprender e o professor tem de estar preparado, não só no que se refere ao domínio da informática, como também preparado para articulá-las com uma atitude pedagógica em sala de aula, integrando informática e educação. A unidade informática e educação gera demandas a mudanças comportamentais, “qualificacionais” (BIANCHETTI, 2001) e sociais, em termos de conhecimentos técnicos e científicos que imprimem um novo formato ao perfil do profissional da educação caracterizado pela integração e flexibilidade do uso do computador ao ritmo de uma ação docente reestruturada. Conforme Bianchetti (2001, p.87), “[...] o computador apresenta-se, assim, como uma alternativa no tocante aos novos requisitos cognitivos e atitudinais dos operadores da máquina”.

Quanto à formação de professores, acreditamos que a incorporação das TICs seja também uma alternativa no tocante ao desenvolvimento de uma prática pedagógica nova para lidar com alunos da geração on-line, operadores natos das TICs.



Em atenção às mudanças, os cursos de formação de professores têm, em seus projetos pedagógicos, a pretensão de formar profissionais com amplo e sólido conhecimento em sua área específica.

Como uma dentre outras tantas instituições ligadas à formação de profissionais, a instituição escolhida para este estudo, Faculdades Associadas de Uberaba-FAZU, situada em Uberaba, Minas Gerais, conjuga tradição e inovação. Atua por muitos anos na área das Ciências Agrárias, mas no ano de 2001, instituiu cursos da área de Ciências Humanas, fruto de uma necessidade regional e nacional. Dos cursos da área de Ciências Humanas, dois estão relacionados à formação de professores: Licenciatura em Computação e Letras (Português/Inglês – Português/Espanhol), sendo este o alvo desta pesquisa.

A concepção do projeto político pedagógico do curso (p. 07)<sup>1</sup> destaca claramente a consciência da responsabilidade da instituição para com seus alunos e para com a sociedade na formação profissional de novos educadores. Entende ainda que é de sua responsabilidade oferecer um curso que promova nos discentes a consciência de seu compromisso e inserção no contexto histórico que os envolve.

Ainda em seu projeto pedagógico, assumido como um projeto inovador com relação ao que vivenciamos e experimentamos, e pautado na realidade histórico-cultural de nossa sociedade, é clara a proposta de se “evitar a dicotomia entre as disciplinas de conteúdo específico e as de formação pedagógica” (p.07) que integram os dois componentes básicos: ensinar o conteúdo e ensinar a melhor forma de ensiná-lo. Em outras palavras: conteúdo e método. Com uma estrutura curricular flexível, “que permite ao futuro profissional, opções de conhecimento, oportunidade para desenvolver diferentes habilidades e espaços para ampliar seu mundo cultural”, o curso busca direcionar seus objetivos, envolvendo discentes e docentes, em função dos problemas que o desenvolvimento sócio-político-econômico regional atual lhes coloca. Para isso, procura desenvolver programas de ensino, de pesquisa e de interação com a comunidade e estabelece que o papel do professor do Curso de Letras é o “de impregnar o futuro da concepção de uma educação inclusiva” (p. 08), e que a escola deve estar atenta às necessidades sociais. Nessa perspectiva, o curso se propõe a uma formação docente pautada em uma prática reflexiva com atitude investigativa.

Ressaltamos, que dentre as várias características do projeto pedagógico do curso de Letras, as práticas de laboratório para o ensino de língua estrangeira concorrem para uma prática de educação inclusiva, conciliando os enfoques pedagógicos, sociais e acadêmicos,

---

<sup>1</sup> Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas-FAZU- 2001

porquanto oportunizam aos futuros professores manusear e desenvolver atividades pedagógicas.

A instituição atua no ensino de graduação, na pós-graduação, na pesquisa, na extensão e na prestação de serviço, assumindo seu compromisso com o desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cidadania, com um espaço institucional para encontros, palestras, seminários e cursos de extensão, em que docentes, discentes e membros da comunidade apresentam seus projetos de pesquisa desenvolvidos durante o ano nas escolas, em sala de aula e na sociedade em geral.

Irremediavelmente expostos a uma nova conjuntura social e tecnológica, os educadores compreendem as condições de mercado atrelado ao mundo globalizado em que vivemos. Assim, a discussão sobre as TICs, nos possíveis caminhos da sociedade do século XXI, levanta a necessidade de investigar as probabilidades de uso que os novos ambientes de estudo e formação a sala de aula computacional, o laboratório de informática e/ou de línguas podem assumir para a interpretação de novas linguagens, formas de expressão e comunicação e aprendizagem.

O laboratório de Línguas é considerado aqui como um espaço, um ambiente dinâmico e interativo. Nele, os sujeitos interagem com a máquina, com o mundo, tendo em vista, através da interação, “sujeito e máquina”, a construção de conhecimentos, a troca de informações e comunicação, mediadas por sujeitos com intenções diversas. Segundo Rego (1995, p.42), “a mediação está presente em toda a atividade humana. São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo”. Fazem-se presentes como uma prática pedagógica diferenciada e inovadora, de modo geral. Porém, é algo ainda inédito quando pensamos neles como “a possível solução” para a falta de conhecimento lingüístico dos discentes e como estratégia de ensino de língua estrangeira para os docentes provenientes de uma outra geração que não é a digital.

Nesse sentido, supomos que as atividades de práticas de laboratório para o ensino de língua estrangeira, em específico aqui, a de língua inglesa, seriam desenvolvidas como um espaço aberto para interações diversas, produção de conhecimento e cultura; o computador, nesse contexto, representa a tecnologia intelectual que fundamenta o processo ensino/aprendizagem, capaz de desafiar o aluno a “aprender a aprender” (DELORS, 1999) e a criar. Acreditamos que um aluno, que busca ir além dos limites da área de conhecimento de forma ativa e cooperativamente, ou seja, compartilhando os recursos que encontra, discutindo, elaborando e analisando os resultados significativos da sua aprendizagem, é o símbolo do

esperado pelas novas tendências educacionais. Nessa direção, Moraes (1996, p. 65) é bastante clara, ao reconhecer o papel dos computadores nas mudanças:

Com a chegada dos computadores, está mudando a maneira de condução das pesquisas, de construção do conhecimento, a natureza das organizações e dos serviços, implicando novos métodos de produção do conhecimento e, principalmente, seu manejo criativo e crítico. Tudo isso nos leva a reforçar a importância das instrumentações eletrônicas e o uso de redes telemáticas na educação, de novos ambientes de aprendizagem informatizados que possibilitem novas estratégias de ensino/aprendizagem, como instrumentos capazes de aumentar a motivação, a concentração e a autonomia, permitindo ao aluno a manipulação da representação e a organização do conhecimento.

Tendo em vista as relações de hegemonia de uma língua e o poder que daí resulta, novos ambientes informatizados como potencializadores de uma nova maneira de conceber o conhecimento, não poderíamos de deixar de ressaltar o papel da língua inglesa como língua internacional e as implicações desse fato no estabelecimento de uma política educacional e de diretrizes pedagógicas daí derivadas. O professor de inglês vê-se desafiado a encontrar novas maneiras de utilizar o computador para benefício da aprendizagem e com a finalidade de colocar a língua inglesa como parte integrante da formação total do indivíduo. De uma certa forma, cabe-lhe promover o funcionamento da rede e investimento na elaboração de atividades laboratoriais.

Dessa forma nesse estudo, o interesse está focado no alcance do computador como um aparato educacional tecnológico e como recurso didático interativo, pedagógico e parte integrante da mediação de uma construção significativa do conhecimento.

O conhecimento sempre foi uma questão importante no desenvolvimento de uma nação como um todo, pois em diferentes setores da informação público ou privado, de natureza mercantil ou social, o mesmo é veiculado, produzido e armazenado. Mas, há um excesso de informação proporcionado pelas TICs, em especial pela Internet, auxiliada por sites de procura como “Google”, “Cadê?”, que nos levam a coletar e armazenar as informações para garantir a nossa inclusão na “sociedade do conhecimento”.

Nessa direção, cabe indagar sobre o uso da tecnologia na escola e compreender a natureza de seus resultados. Além de compreender o resultados, vale verificar se os mesmos se justificam para garantir uma educação de qualidade, uma educação que assegure a formação de sujeitos com consciência crítica e criativa para compartilhar significados e desenvolver habilidades indispensáveis à análise, à interpretação e à intervenção na realidade social.

Dado esse contexto, o enfoque central desse estudo refere-se à utilização do computador, as concepções subjacentes de tal uso, as expectativas que ele levanta e o modo

como é usado pelos formadores de professores de inglês. Interessa também como acontece a interação em sala de aula em que o computador se faz presente.

As TICs proporcionam trocas de informações com rapidez, quantidade e supostamente qualidade do conhecimento a ser produzido, consumido e assimilado. Penetrar nesse universo que processa símbolos e revelá-los, atuar e produzir conhecimento de interesse da área de educação, motiva-nos a avaliar a importância do seu papel na esfera educacional, seu uso, seus objetivos e suas relações com uma aprendizagem significativa, em que as TICs são utilizadas como suportes para a aprendizagem individual e coletiva, combinando intenção de aprender e experiência ligada à ação. Para tal processo se faz oportuno recorrer à teoria histórico-cultural de Vygotsky. Ou seja, ela revela a importância do papel de novos instrumentos na atividade humana, originando novas estruturas sociais e estruturas mentais historicamente criadas e culturalmente elaboradas.

Com o crescimento de um pensamento educacional mais crítico quanto ao uso da tecnologia e suas implicações no cenário escolar, o computador como uma ferramenta auxiliar da atividade humana, passou a ser compreendido como uma escolha de se fazer educação contextualizada com as questões sociais e suas contradições, visando ao desenvolvimento total do homem e sua inclusão no mundo e, conseqüentemente, inovando a prática pedagógica. Barreto (2003, p. 05) diz que “as tecnologias são inseridas como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação de professores como um todo”. Por essa razão, perante os sentidos e as mudanças sociais que as tecnologias na educação têm mobilizado, formar professores conhecedores das TICs e inseri-las ao currículo<sup>2</sup> dos cursos de formação de professores vai ao encontro das expectativas do futuro professor que o mercado de trabalho está procurando.

Como professores formadores e inseridos no mercado de trabalho, estamos assistindo a uma busca frenética do discente para aprender um idioma em curto espaço de tempo e um certo repúdio por parte deles pela tradicional maneira de se ensinar inglês. Isso, forçosamente nos faz refletir, questionar a maneira como melhor ensinar com os novos meios de informação e comunicação. A incorporação de TICs demanda formação técnica e pedagógica para que os resultados sejam profícuos e capazes de mudar as rotinas e hábitos escolares que a cultura das

---

<sup>2</sup> Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais (SILVA, Tomaz Tadeu da. A crítica neomarxista de Michael Apple. In: Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte.: Autêntica, 1999, p.55).

relações professor-aluno e das relações dos alunos com o conhecimento, não se resumindo apenas às dimensões didático-curriculares.

Há obstáculos e limitações que comportam valores, crenças, significados, relações de poder e atitudes de resistência. Por isso, a inserção do computador na educação supõe um começar a compreender suas políticas de uso, diretrizes, seus pressupostos e resultados. Tajra (2001, p.17) menciona uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, com 55 entidades educacionais, na qual foram levantados aspectos que caracterizariam o saber-fazer das pessoas de hoje, no século XXI. Entre esses aspectos, foram citados: habilidades em leitura básica, escrita e habilidades matemáticas; bons hábitos profissionais, como ser responsável, pontual e disciplinado; habilidades em computação e tecnologia de mídia; valorização do trabalho; honestidade e tolerância para com os outros e hábitos de cidadania.

No que respeita às habilidades em computação e tecnologia de mídia, percebemos que o ponto de partida de qualquer mudança está em um processo interno de sensibilização e abertura para uma nova realidade, levando ao apagamento dos limites e a fragmentação de disciplinas, redefinindo a função, a formação e o aperfeiçoamento dos docentes. A necessária adaptação às exigências sociais e profissionais deve fazer com que os professores se coloquem também como aprendizes, mediando interações comunicativas, promovendo condições que favoreçam a construção do conhecimento, o respeito e a integração de seus alunos, criando pontes entre os estudantes, que dependem exclusivamente do espaço escolar para ingressar nas novas dimensões do ensino, com acesso ilimitado às máquinas e às tecnologias. Porém, a questão que se coloca é: têm os professores formação para tal?

O professor sofre as conseqüências de uma sociedade em mudança, tem de dar conta de conteúdos novos e de novas motivações para competir com um mundo que pouco encontramos no espaço da escola, movido pela imagem, som e movimento. A compreensão desse fato imprime uma nova maneira de entender a profissão docente. O professor necessita acompanhar as mudanças e se adaptar às novas condições de trabalho. Há necessidade de se redefinirem as formas de pensar e atuar do profissional docente diante do fenômeno educacional de transação da informação e conhecimento. Vemos, assim, esse momento como novo desafio à educação. Um desafio em que a comunicação personalizada, operativa e colaborativa, funcionando em rede multidisciplinar, contraria o modelo clássico de transmissão de conhecimento pela repetição e memorização.

Nesse sentido, esse estudo parte de uma recuperação das relações entre TICs e o papel do professor nas sociedades em constante transformação. Mudanças que ampliam e diversificam os espaços de aprendizagem e que assumem a tecnologia digital como

modificadora da atuação do professor em sala de aula, propiciando uma participação coletiva, dialógica, multidisciplinar e interdisciplinar aos alunos com os recursos da rede. Tais recursos induzem a formas diferentes de ensino e elegem os instrumentos que contribuam para a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados.

O uso das TICs, por outro lado, exigirá não só entendimento preciso do que elas envolvem e para quê servem, mas também implicará formação para uma prática proficiente da língua, colocando o aluno em contato com softwares que proporcionarão um desenvolvimento lingüístico natural. Como tudo em educação, as práticas computacionais voltadas para as necessidades básicas dos alunos e de nós, professores formadores, auxiliarão quanto ao uso de programas para desenvolver competências e habilidades fundamentais na construção de conhecimento, contribuindo para promover uma aprendizagem expressiva, interativa e contextualizada, ao envolver som, imagem e ação.

Cientes de que o uso da tecnologia é uma tendência inevitável na sala de aula do momento, onde o computador propicia “a reformulação de um mundo sem fronteiras” (MICKLETHWAIT & WOOLDRIDGE, 2000, p.31), unir conhecimento técnico e pedagógico se faz importante. As inovações tecnológicas como ferramentas educacionais no cotidiano escolar são cada vez mais almeçadas e esperadas nos cursos de licenciatura, nas escolas públicas e privadas e nos ‘self-learning centers’<sup>3</sup> das escolas particulares de idiomas. As tendências mercadológicas envolvem mudanças como a da cultura visual que vem substituir a cultura letrada, da economia mundial sobrepondo-se à nacional, de uma língua mundial única em meio à diversidade cultural e das novas tecnologias educacionais em oposição às tradicionais.

Velho e novo. Quando falamos em tecnologia educacional, pensamos em algo relacionado ao futuro, distante e ainda em processo de elaboração. Porém, temos uma variedade de recursos tecnológicos educacionais como a lousa e o giz, o livro didático, o lápis, a TV, o CD player, o retroprojeter, o vídeo, o DVD e, principalmente na esfera da informática, o computador.

Não há ingenuidade e nem naturalidade no uso das TICs. Há uma historicidade que precisa ser compreendida. Todas essas tecnologias são usadas por decorrências de várias tendências de mercado em voga, como por exemplo, de uma política mundial para acertar o passo com as outras esferas de trabalho que usam e abusam da mais alta tecnologia, visando à economia de tempo e de gastos e à qualidade total. O ganho do computador, em relação aos

---

<sup>3</sup> Termo usado pelas escolas de idiomas, onde os alunos têm acesso ao que há de mais novo em tecnologia disponível para estudo individualizado de língua estrangeira.

demais recursos tecnológicos, está em inserir o sujeito no mundo globalizado, conectado em rede. De acordo com Tajra (2001, p. 20),

[...] podemos desenvolver simultaneamente várias habilidades, facilitando a formação de indivíduos polivalentes e multifuncionais, diferentemente, por exemplo, de uma máquina de escrever que possibilitava a formação de um único profissional: o datilógrafo.

Em meio a estas possibilidades de formar indivíduos polivalentes, importa que o professor esteja presente como agente de inovações e promotor de discussões. “Seu papel, neste momento, não será anunciar a informação, mas orientar, promover a discussão, estimular a reflexão crítica diante de dados recolhidos nas amplas e variadas fontes” (KENSKI, 1998, p. 103). Como agente de inovações<sup>4</sup>, o papel do professor, em todas as épocas, em tese, é ser mediador permanente das inovações existentes. É ser capaz de resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Contreras (2002, p. 111) salienta que, nesse caso, “a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que se dá a transformação da situação”. Através da reflexão<sup>5</sup> e da pesquisa, os professores não dependem somente de teorias e práticas preestabelecidas, mas constroem uma nova maneira de observar o problema que lhes permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou, ainda, colocar um ponto final. Professores esses que são capazes de lidar com excesso de informação e agir contra a sua superficialidade.

O objetivo de implementar atividades laboratoriais do projeto pedagógico da instituição pesquisada com o uso de softwares e da Internet diz respeito à obtenção de uma prática pedagógica inovadora e diferenciada, em que o importante é atender às circunstâncias da singularidade das atuais situações educativas, sem a padronização das mesmas a fim de que estejam voltadas para “uma nova visão de mundo muito mais ampla e com profundas implicações no processo de construção do conhecimento científico” (MORAES, 1996, p.60). Importa que a tecnologia sirva aos objetivos educacionais.

Por outro lado, não podemos nos esquecer que o livro foi uma das primeiras grandes conquistas tecnológicas, instrumento-chefe da educação, que “faz parte de nossas vidas de forma tão natural que nem percebemos que é uma tecnologia” (TAJRA, 2001, p. 43). Porém,

---

<sup>4</sup> Como agente das inovações, o professor é entendido como aquele que aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem.

<sup>5</sup> A reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas (CONTRERAS, 2002, p. 113).

a educação, e nela, o ensino de línguas, não pode ignorar as novas tendências. Temos de compreender “a clara função de cada uma: onde, quando, como, em que circunstâncias” (CELANI, 1997, p. 158) elas devem ser utilizadas juntamente com outras conquistas tecnológicas.

Diante dos avanços tecnológicos, e o que eles representam para os educadores e para os futuros educadores, são passíveis de análise as práticas pedagógicas computacionais, para melhor avaliarmos uso do computador e como o utilizamos na formação de professores. A inclusão social, a sua acessibilidade e a realização de aulas mais criativas, motivadoras, envolvendo o aluno para novas descobertas e aprendizagem, através do computador como ferramenta intermediária entre o professor, o aluno e o conhecimento são o nosso maior desafio.

A tecnologia é, sobretudo, desafio. O desafio do ‘decifra-me ou te devoro’, da esfinge. De face à tecnologia, compete à educação não apenas dela servir-se como instrumento de seus propósitos, mas assumir os desafios que ela traz, traduzindo para o nível do entendimento coletivo os mecanismos, os supostos e as conseqüências das inovações tecnológicas, para que se possa reconstruir sempre de novo a sociedade na virtude das sementes plantadas e no provisionamento das condições exigidas. (MARQUES, 2003, p. 103).

O projeto pedagógico das Faculdades Associadas de Uberaba-FAZU, que concebe a educação como processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, explicita assim a “relação dialética entre teoria-prática-teoria: um ‘fazer’ sustentado por um ‘dizer’ e um ‘dizer’ sustentado por um ‘fazer’” (p.08). Assumindo os desafios que as TICs nos impõem, buscamos definir se as atividades de prática de laboratório possibilitam, de fato utilizar os novos recursos tecnológicos para o benefício da aprendizagem, a fim de perceber a prática dos professores, identificando suas concepções quanto ao uso da informática na educação, os métodos utilizados, os programas adotados, a metodologia de ensino e em que condições a aprendizagem se dá.

Sobre o uso do computador no ensino de língua inglesa do curso de Letras, formulamos as seguintes hipóteses. Uma delas é que a proposta curricular de práticas de laboratório de língua estrangeira muito contribui para se trabalhar com sucesso a aprendizagem de língua inglesa mediada pelo professor, na medida em que leva em consideração as necessidades do graduando e dos professores de licenciatura em Letras, orientando-os a como trabalhar com o computador.

A outra hipótese é que, de fato, não há anulação da interação professor/aluno/computador em sala de aula, e que o computador realmente é uma ferramenta pedagógica motivacional, na medida em que a metodologia de ensino adotada, efetivamente, garante uma



aprendizagem significativa e que a aplicabilidade de um plano de ações com uso de softwares ou da Internet, aliada aos novos conceitos educacionais e à capacitação de professores, contempla a relação professor/aluno, revolucionando o método tradicional de se ensinar.

Como uma última hipótese, temos que o professor, ao dominar o fenômeno “informática aplicada à educação”, em seu aspecto teórico e social, em especial, em relação ao ensino de língua inglesa, ele favorece ao aluno a utilização do computador para a descoberta de novos conhecimentos de uso da língua por ele mesmo desenvolvidos e promove o seu melhor desempenho lingüístico.

O uso do computador no ambiente escolar parece exigir que o professor saia da mera condição de usuário, como por exemplo, na modalidade de correio eletrônico e editor de texto. Exige-se uma formação consciente e crítica quanto ao uso da máquina por parte do professor-usuário, no sentido de reelaborar as informações recebidas, incorporando-as em suas práticas.

Percebemos, ainda, uma certa desconfiança quanto à eficácia do uso de computador na aprendizagem de língua estrangeira mas, ao mesmo tempo, um certo encantamento com a máquina. Carneiro (2002, p. 10) diz que “devido ao percurso natural do avanço tecnológico e científico, percebemos resistências e exaltação às tecnologias mais novas”. Há muito tempo que tudo que é novo gera desconfiança. Medo e/ou exaltação, mas sempre relacionados em grande parte ao desconhecimento da própria máquina. Nesse contexto de ambivalências, esperamos que os professores aprendam a lidar com a ferramenta e consolidem o seu papel de professor para além de meros instrutores. A convivência com toda essa tecnologia e como utilizá-la dentro dos padrões éticos, pedagógicos e humanos é o que nós, professores formadores, desejamos e precisamos.

Dessa forma, é cada vez mais importante estudar a relação professor-formador, computador e aluno no ensino de língua estrangeira e as possibilidades de trocas de experiências que viabilizem resultados, do ponto de vista intelectual, social e emocional na aprendizagem.

Diante disso, temos como objetivo geral:

Compreender como as ferramentas computacionais interferem no processo de formação docente e em que medida elas possibilitam a otimização do processo ensino-aprendizagem, tendo como mediador o professor-formador que, com objetivos traçados, possibilita aos futuros professores a concretização de uma aprendizagem eficiente, tanto no uso da máquina quanto no uso do material pedagógico.

São os nossos objetivos específicos:

1. Avaliar as modalidades de uso e a aplicação das ferramentas computacionais na aprendizagem de língua inglesa, de modo a compreender como elas interferem na constituição das identidades do aluno-professor e do professor formador;

2. Contribuir para a percepção e o desenvolvimento do papel social do professor de língua estrangeira como formador, no sentido de ele não se perceber e ser visto tão somente como instrutor;

3. Utilizar as diversas modalidades da informática no ensino de língua inglesa e a sua utilização para fins pedagógicos e sociais, salientando os aspectos positivos que os ambientes de informática proporcionam;

4. Definir e compreender os principais aspectos que devem ser considerados pelos professores para a preparação de aulas num ambiente com computadores, tendo em vista a superação do modelo convencional do ensino de línguas, baseado na relação linear professor-aluno e material didático.

Dado que o processo de formação profissional docente não ocorre isoladamente e que, dialeticamente, nos constituímos professores, esta é uma pesquisa qualitativa e recorreremos ao estudo de caso, com pesquisa de documentos referentes à vida da instituição e à implementação do laboratório de línguas e seu uso no processo ensino-aprendizagem em contraposição a uma abordagem tradicional de ensino de língua inglesa e à mera aplicabilidade de softwares sem conteúdo motivacional para construção de conhecimento. “O estudo de caso é uma categoria cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 134). O estudo de caso apresenta duas características mais expressivas: por um lado, a natureza e abrangência da unidade; por outro lado, a complexidade que é determinada pelos suportes teóricos de natureza qualitativa.

O estudo de caso é marcado mais que outros tipos de pesquisa qualitativa, pela implicação do pesquisador no processo e pelos resultados do estudo da realidade em foco, capazes de assinalar as causas e as conseqüências, os problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades de como usar o computador em benefício do ensino de língua inglesa, envolvendo o pesquisador, os professores de língua inglesa, juntamente com graduandos do curso de Letras em um processo dialético. A pesquisa qualitativa, de tipo histórico-estrutural, dialética, nessa direção.

[...]dialética, parte também da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também a sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as conseqüências que terão para a vida humana. (TRIVIÑOS, 1987, p.129).

Dessa forma, a pesquisa envolveu professores e alunos de língua inglesa que atuam direta e constantemente em todas as situações espontâneas e formal, acompanhando as ações cotidianas e habituais da elaboração das atividades, as circunstâncias e sentido dessas atividades e respectivas ações, e interrogando sobre as razões e significados dos seus atos.

Por conseguinte, esta é uma pesquisa em que o investigador como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que têm por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.

Cientes de que o método do estudo de caso obtém evidências a partir de fontes de dados como documentos, registros de arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos, as etapas deste estudo foram assim desenvolvidas:

Etapa 1: Reconhecimento específico da área: diagnóstico institucional, através de pesquisa documental, com intuito de levantar o número de salas computacionais disponíveis para o laboratório de línguas estrangeiras e os horários disponíveis de uso desses laboratórios e o número de máquinas disponíveis.

Etapa 2: Entrevistas de natureza semi-estruturada, individuais, com o propósito de aferir o caráter motivacional do uso do computador no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa e sua eficácia no desenvolvimento da proficiência da língua.

De forma geral, as entrevistas são uma fonte essencial de evidências para o estudo de caso, uma vez que estes lidam com atividades de pessoas e grupos. Assim, do ponto de vista metodológico e consideradas as finalidades desse estudo, informática na educação, temos dois grupos de sujeitos:

Grupo 1: Professores de língua inglesa do curso de Letras. Mais do que simplesmente serem entrevistados, os professores transformaram-se em colaboradores na construção do conhecimento de uma realidade em que eles têm papel central no tocante à inserção das TICs no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Grupo 2: graduandos do curso de Letras, com observações diretas, subsidiando com informações adicionais sobre o tópico em estudo.

Os sujeitos, alunos e professores de inglês, compartilharam suas experiências computacionais cotidianas em sala de aula, ora realizando tarefas através da Internet, ora trabalhando softwares para complementação do conteúdo, aprimorando a oralidade, a compreensão auditiva, a escrita e a leitura da língua inglesa.

A sistematização de experiências/dados e a produção de conhecimento durante aulas expositivas no ambiente da ferramenta computacional, aplicabilidade de softwares, pesquisa na Internet e gravações das atividades de oralidade, de compreensão auditiva, de escrita e de

leitura deram-se pela análise, comparando padrões de base empírica com os padrões previstos, e, por fim, publicação e socialização da pesquisa.

O nosso trabalho está organizado em capítulos. Partindo do pressuposto que o ser humano sempre buscou, busca e continua a buscar formas para construir a sociedade que deseja, no capítulo 1, tecemos comentários da adaptação do homem ao meio, da história da comunicação e das tecnologias educacionais provenientes de diversas invenções humanas e que foram agregados à educação para implementação de uma política desenvolvimentista e partidária da evolução histórica da pessoa inserida em uma sociedade globalizada. No capítulo em questão, analisamos a necessidade de uma alfabetização tecnológica para a leitura de uma linguagem diferenciada que as TICs proporcionam.

No capítulo 2, evidenciamos o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, da abordagem tradicional à comunicativa, situando quando e como o laboratório de línguas foi instaurado e sua trajetória até a chegada do computador.

No capítulo 3, discutimos os novos saberes que emergem com o uso das TICs e dada a aplicabilidade do computador como ferramenta pedagógica, o perfil do novo professor, em especial, o professor de língua inglesa, exaltando o seu papel, sua relação com o aluno e a máquina, e os novos valores que se inserem nessa nova prática pedagógica.

No capítulo 4, abordamos os desafios à formação de professores que a experiência de pesquisa coloca-nos como um momento único de aprendizado quando da análise e interpretação dos dados coletados.

Nas considerações finais, esboçamos a importância de analisar-se a questão da prática pedagógica e a participação crítica de professores e alunos mediante a inserção do computador na formação de profissionais da educação. Mais do que ressaltar os processos reais de utilização do computador em sala de aula computacional para o ensino de línguas, delineamos, nesse contexto de transformação, a importância da intervenção pedagógica na relação homem/máquina.

## 1 HOMEM E TECNOLOGIA: UMA RESTROSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, evidenciamos as condições históricas, sociais e culturais que sempre instigaram o homem a empenhar-se para adaptar o meio às suas necessidades beneficiando-se de seus inventos e, conseqüentemente, sendo mudado pelas ferramentas e artefatos que ele mesmo projetou, confirmando o caráter dialético da sua relação com o meio. Como resultado de suas ligações com o meio, ressaltamos aqui a importância da comunicação como fator articulador da relação homem/homem, e, como fruto dessa relação, o aparecimento de conjuntos de ferramentas simbólicas, físicas e sociais que contribuíram para a construção do conhecimento em diversas áreas. Dentre elas, destacamos, aqui, a área educacional principal, foco de estudo dessa pesquisa. Pretendemos, nesse sentido, oportunizar uma reflexão quanto ao uso de diversas tecnologias na educação e à postura a ser tomada na escolha das mesmas como apoio ao processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, para compreender o momento histórico em que vivemos, que lida com o (ir)real, o imaginário, o virtual, o digital e o artificial e para nortear as idéias que desenvolvemos, faz-se importante relatar algumas das invenções que remontam ao aparecimento da espécie humana na terra, configurando o ser humano como um ser social, autor, co-autor da sua própria transformação, transformador da natureza e construtor da sociedade que deseja.

O homem empenhou-se e empenha-se para integrar-se ao meio, e/ou mesmo fazendo adaptação do meio às suas necessidades e evidenciando todo o ‘saber fazer’ proveniente dessa transformação e construção. Ao fazer isso, produz cultura.

De caçadores e pescadores a agricultores, de vida migratória para a sedentária, o destaque humano residiu e ainda reside no desenvolvimento da cultura e da tecnologia, na transformação do meio. Ferreira (1986, p. 508) define cultura como o “complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade”. Santos (1994, p.24) tem duas concepções básicas de cultura: a primeira “diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade”; a segunda “refere-se mais especificamente ao conhecimento, às idéias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social”. Entendemos, assim, que a cultura reflete a

diversidade, um conjunto de características humanas que se criam e preservam-se ou aprimoram-se através da comunicação, interação e cooperação entre indivíduos em sociedade.

Já tecnologia, segundo Ferreira (1986, p. 1656) é “um conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade”. Acrescentaríamos à definição de tecnologia a acepção de ferramenta, resultante da atividade humana, embasada no conhecimento de uma dada cultura, que pode acrescentar mudanças aos meios naturais, proporcionando uma evolução na capacidade das atividades humanas. Por meio de suas ferramentas, o homem interage com o outro e o com o meio, transformando-o e mudando a si mesmo.

A capacidade de adaptar-se ao meio e a incessante busca para ajustar o mundo à sua vontade levaram o homem a desenvolver tecnologias instrumentais, invenção de aparelhos, utensílios, ferramentas e técnicas para suprir suas necessidades biológicas, físicas, emocionais e intelectuais. São esses instrumentos tecnológicos que nos distinguem dos outros animais e que nos conduzem à organização para o trabalho, à progressão social e a um desenvolvimento societário complexo.

Assim, o ser humano sentiu-se exigido a criar estratégias para compartilhar o saber-fazer acumulado, o seu valor e para se colocar em uma situação confortável com relação ao outro, construindo um lugar de destaque na história da sua evolução. Palangana (2001) diz que essa exigência criou a necessidade de uma comunicação mais próxima e possibilitou o aparecimento da linguagem, chamada por Sancho (1998) de “tecnologia simbólica”. Assim ela se manifestou:

A exigência de colaboração criou a necessidade de uma comunicação mais próxima entre os mesmos e esta, por sua vez, possibilitou o aparecimento da linguagem como veículo de compreensão.(...) Graças à linguagem, a consciência individual de cada homem não se limita à experiência pessoal. Através dela o homem se apropria do conhecimento historicamente construído, assimilando a experiência do gênero humano socialmente disponível. (PALANGANA, 2001, p.117).

À linguagem um papel de destaque é conferido no processo de construção de pensamento, que Rego (1995, p.53) entende como um “sistema simbólico”, elaborado no curso da história humana, que designa os objetos do mundo exterior, as ações, qualidades dos objetos e as relações entre os objetos. Segundo a autora, a linguagem imprime três mudanças nos processos psíquicos (pensamento) do homem: a primeira permite lidar com os objetos externos mesmo quando estão ausentes, ou seja, compreender as ações sem mesmo presenciarmos; a segunda mudança é chamada de processo de abstração. A linguagem além de designar os elementos que estão presentes ou não nos objetos, também fornece conceitos

que conduzem à análise e à generalização dos mesmos. A terceira refere-se à função de comunicação, e “é justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens.” (REGO, 1995, p.54). Ela garante a transmissão, a assimilação de informações e a preservação das experiências acumuladas pelo homem ao longo da sua história.

Das origens do homem, das culturas primitivas às primeiras civilizações, das ligações comerciais e culturais, da difusão das religiões, dispersões e unificações de civilizações, ascensão, conquistas e quedas de impérios, de revoluções, reações e revoltas à consolidação de uma civilização global, o homem sobrevive e inova a todo instante. Toda essa evolução surgiu de uma necessidade social, do trabalho, da divisão social, material e intelectual e, principalmente, de uma preocupação com a transmissão de conhecimento. O homem criou formas diferentes de se comunicar e as mesmas são mais antigas do que imaginamos, e todas elas retratam o momento sócio-histórico cultural, político, religioso, econômico e tecnológico, em que ele estava inserido. A comunicação não é um ato isolado. Para o processo comunicativo realizar-se, é imprescindível o envolvimento de gente, situações e interesses. Esses interesses, muitas vezes, ultrapassam limites do indivíduo e determinam opções e decisões dentro da sociedade.

A evolução da sociedade e da palavra, a apreciação, a significação e a interação de diferentes formas comunicativas vivamente influenciaram e (re)significaram o pensamento predominante de cada época. Briggs & Burke (2004, p.13) revelam que hoje como em qualquer época, a grande questão é a extensão do efeito da comunicação e suas mensagens sobre as mudanças de atitude e mentalidade das pessoas. Além dessas mudanças, os fatores tempo e distância foram redefinidos sob a influência das invenções humanas, abrindo novos mercados e nos fazendo cada vez mais dependentes do fluxo de informações que as TICs proporcionam.

A história da comunicação é a história do homem. A Comunicação Social abrange os aspectos de informação, de entretenimento e de aquisição de conhecimento, utilizando meios de comunicação como o rádio, a televisão, a internet e outros para a difusão de idéias, concepções, conceitos, comportamentos e valores. O estudo da comunicação social nos possibilita entender e compreender os meios tecnológicos difusores de informação, possibilita-nos uma maior conscientização quanto ao processo de informar, persuadir e entreter as pessoas.

Antes de sua história ser oficialmente registrada e com a preocupação de encontrar formas de expressão e conservação de sua cultura, a comunicação humana passa pela

comunicação não verbal (sonora e simbólica), pela comunicação oral e pela comunicação escrita. A escrita surge com o pictograma (representação gráfica de idéias através de desenhos), passa pelo papiro, pelo pergaminho, pelo papel até a revolucionária descoberta da tipografia com Guttemberg, em 1445. A tipografia ocasionou a difusão dos escritos, das idéias com múltiplos objetivos, como os de persuadir, de expressar propósitos culturais e comerciais, levando a um barateamento de livros, impressos em geral, abrindo espaço para a comunicação de massa.

Briggs & Burke (2004) apontam que a importância da comunicação tanto oral como escrita, através dos tempos, foi somente reconhecida com a era do rádio e que, a partir daí, o mundo acadêmico começou a admitir a importância da comunicação, em especial a oral, na Grécia antiga e na Idade Média. Como exemplo, esses autores apontam as séries atuais de televisão que copiam o modelo das primeiras novelas radiofônicas. O que se apresenta como novo pode não sê-lo de fato. As séries televisivas têm inspirações nas histórias em capítulos de revistas do século XIX, da mesma forma que, com as convenções das falas das revistas em quadrinhos, o uso do balão data de publicações do século XVIII.

Ainda, segundo esses autores, as denúncias sobre os efeitos prejudiciais da televisão ou da Internet remetem aos efeitos negativos dos romances sobre os leitores e de peças teatrais sobre o público, nos séculos XVIII ou mesmo XVI. A resistência e a incompreensão para incorporar inovações perduram pelos séculos, pois confrontam com o que está posto e duvidar é uma opção para não nos assustarmos com os efeitos, sejam eles negativos ou não. As suspeitas perpassaram décadas. Foi assim com a imprensa que mudou a sociedade e, conseqüentemente, influenciou a educação e seus agentes. Toda inovação desestabiliza certezas e provoca questionamentos sobre o que está posto. Isso é claro nas palavras de Sancho ao referir-se ao risco da substituição do professor pelo livro:

Quando o uso da imprensa foi generalizado, a maioria das pessoas que se dedicou ao ensino se mostrou contra a propagação dos livros, que eram vistos como uma ameaça à sua autoridade. Se os alunos podiam ler a informação que eles lhes transmitiam, qual iria ser a sua função? (SANCHO, 1998, p. 43).

Ao livro que, a princípio, poderia destituir o professor do seu papel, remetemos-lhe a função primordial na condução de conteúdos e atividades. “O livro-texto mostra-se hoje como o único material no qual são operacionalizadas, em um nível prático, as prescrições de um programa curricular”. (MOREIRA, 1998, p.113).

Os fatos e a história apontam que as inovações trazem ameaças ao instituído. Aceitar, adotar ou não as novas TICs, eis a questão! O que percebemos é que a cada nova tecnologia,



medos e ameaças quanto à suplantação humana sempre existiram. No início, sempre houve e ainda tende a haver um certo pânico; porém, mesmo com a introdução de novas mídias, as mais antigas não são abandonadas ou renegadas; ambas coexistem.

Com o surgimento das publicações, os manuscritos continuaram sendo importantes assim como os livros e o rádio na idade da televisão. A mídia precisa ser vista como um sistema, um sistema em contínua mudança, no qual elementos diversos desempenham papéis de maior ou menor destaque (BRIGGS & BURKE, 2004, p.17).

Os destaques que eram atribuídos aos meios tecnológicos nos levam a compreender como a comunicação ocorria em épocas anteriores. Ainda, quanto aos dados históricos da comunicação humana, Briggs & Burke (2004) descrevem que a comunicação não era imediata e a forma oral, de boca em boca, era fundamental para reduzir distâncias. Apesar das dificuldades de comunicação física, as correspondências eram transportadas por terra, demorando meses para serem entregues. Para que as cartas chegassem com segurança, várias cópias eram feitas e enviadas por diferentes meios para diminuir o risco de extravio e/ou perda.

Os autores supracitados avaliam que muitos acreditaram que a invenção do motor a vapor foi o grande marco da história humana. Uma invenção puxa outra. É uma história sem fim. O que notamos é que, a cada nova invenção, a consideramos como a invenção do século, e mais uma vez, o homem se supera e se surpreende. O que pode ser a conquista definitiva hoje, amanhã pode ser superado pelo aparecimento de uma outra tecnologia. Briggs & Burke (2004) nos mostram cronologicamente que a televisão precedeu o computador, do mesmo modo como a impressão gráfica antecedeu o motor a vapor, o rádio antecedeu a televisão, e as estradas de ferro e os navios a vapor precederam os automóveis e aviões. “A cada evolução técnica, uma nova etapa histórica se torna possível”. (SANTOS, 2001, p. 24). O homem conseguiu dominar a natureza para satisfazer suas necessidades de comunicação, melhorando significativamente a velocidade. William Shockley (1910-89), mencionado por Briggs & Burke (2004, p.126), escreveu, em 1927, que nossa era é totalmente mecanizada: “[...] viajamos de um lugar a outro a velocidades relativamente monstruosas; falamos uns com os outros a grandes distâncias e lutamos contra nossos inimigos com surpreendente eficiência – tudo com ajuda de artificios mecânicos”.

Schokley (apud BRIGGS & BURKE, 2004) previu, de uma forma ou de outra, que a sede humana de se superar e encurtar a distância, economizando tempo, era algo realmente inevitável para a sociedade do século XX. “Nos últimos cinquenta anos criaram-se mais coisas do que nos cinquenta mil precedentes” (SANTOS, 2001, p.171), refletindo, assim, a

conseqüência do crescimento do mercado, grande causador da disseminação do conhecimento e da entrada de novas formas de se comunicar.

Briggs & Burke (2004) nos mostram a evolução da comunicação no tempo. Iniciam com a comunicação oral (a retórica eclesiástica, a acadêmica, os boatos); em seguida, a comunicação escrita (documentos, registros); logo após, a comunicação visual (a linguagem do gesto); depois, as imagens impressas e seculares (despertando emoções). Concluem que qualquer tipo de comunicação mostra que o conteúdo da informação que ela exhibe estava inserido em um determinado contexto sócio-histórico e a forma como essa informação chegava, mudava a visão das pessoas sobre o mundo. Até mesmo a comercialização do lazer e da leitura foi possível por causa da invenção da técnica de impressão e da posição político-econômica favorável dos empresários que imprimiram livros em várias línguas, propiciando o consumo e indo ao encontro dos interesses ideológicos e econômicos de quem faz comunicação. A impressão gráfica, nessa perspectiva,

[...] facilitou a acumulação de conhecimentos, por difundir as descobertas mais amplamente e por fazer com que fosse mais difícil perder a informação. (...) a nova técnica desestabilizou o conhecimento ou o que era entendido como tal, ao tornar os leitores mais conscientes da existência de histórias e interpretações conflitantes. (BRIGGS & BURKE, 2004, p.76).

Sabemos que a leitura do mundo e a codificação da mensagem na evolução da escrita sempre foram um problema na construção e assimilação do conhecimento. Das tecnologias de comunicação básicas até às de alta definição, as relações comunicativas, individuais, grupais, locais ou globais, desafiam-nos a interpretar a nossa história. Essa interpretação implica encarar a comunicação em suas diversas formas como um processo. Os sujeitos, o contexto, os meios, a linguagem e os interesses que envolvem poder fazem da comunicação um ato não neutro. Ela veste-se de caráter ideológico e determina as opções e decisões a serem tomadas. Dependendo do meio escolhido para comunicar, sabemos que a linguagem a ser utilizada será diferente e produzirá efeitos diferentes.

O ser humano sempre tentando superar a distância, romper limites geográficos, fez com que todas as suas invenções chegassem ao alcance do homem comum (BRIGGS & BURKE, 2004) e que, de uma forma ou de outra, proporcionassem conforto para quem as usufruísse e apreço para quem as produzisse. Porém, décadas passaram-se para que o povo desfrutasse dos inventos.

As invenções ficavam reservadas às elites e aos profissionais. A história sempre foi comandada por um número reduzido desses grandes “atores” (SANTOS, 2001) que as

oportunizaram, quando houve interesse em expandir suas idéias e, conseqüentemente, proventos.

Com o avanço das cidades, do comércio e das indústrias, da passagem de uma sociedade feudal, fechada, monárquica para a ascensão de uma sociedade industrializada, com uma demanda de negócios e um aumento na velocidade de transmissão de informação crescente, tanto na esfera pública e privada quanto na dimensão geográfica, local e regional, nacional e global, as invenções conduziram a uma nova organização da sociedade, mudando o destino de nações e empresas com negócios de milhões. Havia, assim, o sentido de uma “grande audiência” (BRIGGS & BURKE, 2004) e de “mão de obra qualificada” (SAVIANI, 1994) que dessem conta do acelerado processo de industrialização e urbanização.

Para que oportunidades sejam criadas para todos, a escola é chamada a participar mais intensamente e de perto nesse processo. Afinal, ela, como, instituição de ensino catalisadora e difusora de áreas de conhecimento e da produção humana, pode ter um papel decisivo na sociedade em relação aos rumos que a mudança pode tomar. “A sociedade está dentro da escola tanto quanto o inverso”. (PERROUNOUD, 1999, p. 2). A escola é reconhecidamente uma tecnologia. Uma “tecnologia da educação” (SANCHO, 1998), na medida em que como criação humana é local oficial para disseminar, transmitir, produzir conhecimento.

### **1.1 Da escola como “tecnologia da educação” à educação como “tecnologia” de acesso e ascensão**

Partindo do pressuposto de que a escola atende às necessidades do progresso urbano e à função política de formar cidadãos, a escolarização básica passou a ser prioridade para todos e grande promotora desse pensamento. Sabemos que a educação surgiu com o trabalho e que, por meio dele, o homem, interagindo com os outros, comunicava-se e se educava, além de educar as gerações seguintes.

Educação e trabalho sempre andaram juntos, moldando e caracterizando sociedades inteiras. Desse binômio emerge uma postura que concebe “o ambiente de trabalho como o espaço para testar a adequação da aprendizagem proporcionada pela escola e aprender conhecimentos úteis” (BIANCHETTI, 2001, p. 209) e imediatamente aplicáveis no trabalho. A escola surge, nesse contexto, e torna-se essencial para todos, com o advento da sociedade de classes e o fim do sistema feudal. As escolas eram reservadas à educação da classe

dominante. Segundo Saviani (1994), a princípio, a escola servia à classe ociosa<sup>6</sup>, aos ricos que, por serem nobres, não precisavam trabalhar para seu próprio sustento. Era uma forma de ocupar o tempo com criatividade. Conseqüentemente, esses nobres tornavam-se os comandantes do processo histórico e, principalmente, os propagandistas do discurso ideológico do momento, como elucida Saviani (1994 p. 153):

As atividades que constituíam a educação dessas classes se traduziam em formas de ocupação do ócio, como na Antiguidade. Isto foi traduzido na Idade Média através da expressão “ócio com dignidade”. (...) Ocupar o ócio com dignidade é ocupá-lo com atividades consideradas nobres e não com atividades consideradas indignas.

Com o comércio influenciando o modo de vida das pessoas e forçando a escola a mudar seu papel de servir apenas à elite, ou seja, a poucos, e juntamente com o surgimento de uma nova classe social, a burguesia, a mesma teve de ser ampliada. “Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar”. (Idem, p. 156). A escolarização maciça, para promover a ascensão social e o desenvolvimento econômico, revela o papel da escola que, atrelada ao trabalho, gera expectativa de que o grau de instrução contribua para o processo produtivo do mercado.

As funções básicas da educação correspondem à necessidade, por um lado de transmitir conhecimentos, habilidades e técnicas desenvolvidas durante anos e, por outro, para garantir uma certa continuidade e controle social mediante a transmissão e promoção de uma série de valores e atitudes considerados socialmente convenientes, respeitáveis e valiosos. (SANCHO, 1998, p. 39).

Assim, com a escolarização básica preparando as pessoas para o mercado e promovendo a sua socialização para uma sociedade moderna, também há uma escolarização para a formação intelectual da elite. Saviani (1994) comenta que a escolarização se dividiu em ‘educação para o trabalho’ e para ‘o não trabalho’. A maioria era preparada pelos detentores do poder para o trabalho e a minoria com formação diferenciada. Essa dualidade se faz presente até os dias atuais.

Perdura ainda a questão educacional de qualificar para o mercado, exigindo da escola assumir encargos que extrapolam o pedagógico. Educar é desenvolver o ser humano, educar para a vida e a vida requer profissão, trabalho e emprego, na sua globalidade e completude, num processo contínuo. A formação não termina com a colocação do educando no mercado; é um processo permanente. A cada época, novas metodologias, novos olhares e novas dimensões educacionais surgem. Por isso, importa que nos preparemos constantemente para

---

<sup>6</sup> A palavra escola em grego significa o lugar do ócio (SAVIANI, 1994, p.152).

os novos desafios, buscando aprimoramento profissional. Quanto ao trabalho, Saviani (1994, p. 165) ressalta que ele

[...] foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação.

O trabalho determina a unificação das tecnologias e leva-nos a pensar em ‘educação’ e ‘tecnologia avançada’, como “novidade”, “emergência”, “ligação do futuro”, “viajar no tempo”, “navegar ou surfar na Internet”, ou simplesmente, modernidade escolar. “Educação e Tecnologia” sempre foram elementos essenciais e presentes no processo ensino-aprendizagem. Para Sancho (1998, p. 39) as próprias escolas são uma tecnologia e Meckenburger (1990 apud SANCHO, 1998, p. 39) complementa que “a escola é uma ‘tecnologia’ da educação, no mesmo sentido em que os carros são uma ‘tecnologia’ do transporte”. Dessa forma, valemo-nos da escola como tecnologia para o desenvolvimento integral do cidadão.

No processo ensino-aprendizagem, as tecnologias colocam o homem em interação com o meio, o homem em contato com o outro.

Apoiando-nos em Vygotsky (1998), podemos dizer que, em toda atividade humana historicamente construída, seja ela simbólica ou instrumental, a mediação está presente. Ou seja, sem a intervenção consciente e dirigida do professor, a intencionalidade pedagógica fica à margem ou até mesmo não aparece. Portanto, no referente às diferentes relações homem/homem, homem/mundo e, em questão, homem/máquina, mais profundamente sob o prisma educacional, professor/máquina/aluno, a qualidade da mediação poderá indicar os rumos da qualidade do processo e dos resultados da ação docente. Para Belloni (2003, p. 54) “a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes”.

As tecnologias educacionais como o giz, o quadro negro, o livro e tantos outros são ferramentas mediadoras do conhecimento, à disposição do professor para facilitar o acesso a ele. “A capacidade de criar essas “ferramentas” é exclusiva da espécie humana” (REGO, 1995, p. 42). Atribuímos, assim, à mediação grande importância para analisar a relação ora proposta nesse estudo, fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky.

O que notamos é que, com que a aceleração, difusão e simultaneidade da informação, a tecnologia muda tanto e se torna tão comum, que não a percebemos como uma tecnologia e nem sabemos para quê ela foi criada. Naturalizamos o que é essencialmente histórico.

Historicamente construídas, naturalmente aceitas, as ferramentas tecnológicas, quando bem utilizadas em combinação com uma aula expositiva, por exemplo, configuram-se como essenciais para apoiar o processo ensino-aprendizagem.

A tecnologia é um catalisador para a mudança nos processos de sala de aula, porque propicia um rumo diferente, uma mudança de uma abordagem instrucional tradicional para um conjunto mais eclético de atividades de aprendizagem que inclui situações de construção de conhecimento para os alunos. (SANDHOLTZ, RINGSTAFF & DWYER, 1997, p. 58).

Sempre houve convicções no sentido de que as TICs avançavam para muito além de transmitir informação e promover comunicação. Em um tempo em que se discute uma nova concepção de ensinar e de ambientes de aprendizagem substancialmente diferentes dos tradicionais, elas podem promover uma aproximação entre as disciplinas, fortalecer a interdisciplinaridade, e fazer com que viajemos para além das paredes da sala de aula e muros da escola, porquanto sua adoção pode significar a adoção de um novo modo de conceber a prática pedagógica e as suas vinculações com o momento histórico.

Para McLuhan (1964), citado por Sancho (1998, p. 32), “[...] nenhum avanço do conhecimento humano é reacionário ou prejudicial em si mesmo, já que tudo depende do uso que o homem fizer dele como ser social”. Assim, também, é a incorporação tecnológica pela escola, que pode ser empregada para revolucionar a educação ou mesmo para alienar e impor uma tendência de mercado consumista, essencialmente capitalista.

A adesão a qualquer novidade sempre foi fator de discussão. Talvez resida aqui o atraso da escola em aderir às novas tecnologias em seu cotidiano. A incorporação do computador na escola passa pelo mesmo problema. Talvez pela incapacidade de entender e/ou manipular as TICs; em especial, pelo turbilhão de informação que elas proporcionam ou até mesmo pela falta de preparo técnico e pedagógico dos docentes.

Analisando o caráter polêmico da incorporação das TICs, avaliamos que isso pode ser devido a uma certa desconfiança quanto ao uso delas, à falta de preparo dos docentes, à novidade que representam e/ou ao desconhecimento da amplitude ou abrangência de informações que podem oferecer. As TICs refletem as mesmas desconfianças e expectativas quando da possibilidade do cinema (CUBAN, 1986 apud SANCHO, 1998, p. 45) e do rádio (DARROW, 1932 apud SANCHO, idem) de revolucionar o sistema educacional. No entanto, eles estão aí, desequilibrando a velha e tradicional maneira de se ensinar, que tem como figura central o professor.

Juana M. Sancho (1998, p. 42) aponta e relata, assim, duas posturas referentes ao uso de novas tecnologias para a sala de aula, como consequência de experiências anteriores de

inovação. A “tecnofobia” e a “tecnofilia”. A tecnofobia representa a aversão ao uso de qualquer tecnologia que não faça parte da formação profissional, nesse caso, dos docentes, ou mesmo de vida pessoal e, que represente perigo para aquilo em que eles acreditam e creditam valores. Já a tecnofilia realça o uso de toda nova contribuição tecnológica como meio para a solução de todos os problemas do ensino e da aprendizagem. Nem tanto uma, nem tanto a outra, importa que sejamos tecnocientes<sup>7</sup>, ou seja, tecnólogos conscientes de que todas essas novas tecnologias de informação e comunicação nos ajudarão a conduzir o processo, tornando as nossas aulas mais prazerosas, lúdicas e estimulantes para a expansão e construção do conhecimento. Também conscientes de que nenhuma tecnologia é capaz de substituir o professor que busca modificar sua prática por meio da educação continuada. O grande dilema da atualidade é a cogitação de o computador substituir o professor. “O computador não substituirá o professor, se pensarmos que o mesmo possa ser substituído pela máquina e se essa idéia ocorrer, o professor deve ser substituído sim, mas por um outro professor”. (LEFFA, 2005)<sup>8</sup>. Devemos averiguar a qualidade das tecnologias que elegemos, seus programas, bem como nos preparar para usá-las de forma criativa e participativa, para superarmos as nossas limitações e não nos deixarmos ser conduzidos por crenças sem fundamentação prática e teórica.

De qualquer forma, a utilização de diferentes tecnologias possibilita-nos enriquecer nosso trabalho favorecendo uma maior comunicação, uma maior interatividade, sujeito-máquina e uma maior interação sujeito-sujeito, entre alunos e professor, o qual não é mais considerado como única fonte de saber e promotor solitário do processo ensino-aprendizagem. Assim, ao denominarmos as tecnologias de educacionais, temos de atentar para o caráter didático que elas possam adquirir, quando usadas nas escolas. Partindo desse princípio, uma análise mais profunda é imperativa para entendermos os conceitos e o processo de adoção das tecnologias educacionais.

As tecnologias sempre auxiliaram o homem em suas atividades. Entre elas, as contemporâneas nutrem diversos campos do conhecimento como o da ciência da computação, como a engenharia da computação e os sistemas de informação. Já a classificação de tecnologias como educacionais faz com que elas passem a ser analisadas como tecnologias voltadas à prática docente e à avaliação do ensino, mesmo que muitas das TICs que hoje manuseamos tenham sido criadas com outras finalidades, como as comerciais, de lazer e de

---

<sup>7</sup> Expressão de nossa autoria, para designar que devemos conhecer, operar e usar as TICs conscientemente quando necessário e não somente por uma tendência do momento.

<sup>8</sup> Frase proferida pelo Prof. Dr. Wilson J. Leffa em uma palestra na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 12 de dezembro de 2005.

entretenimento, por exemplo, o vídeo e a televisão, que não a educacional. Contudo, se a escola as ignora, pode ocorrer um certo descrédito quanto à formação plena do indivíduo. Estaríamos deixando de apresentar o vasto grupo de TICs que, de uma ou de outra forma, fará parte de suas vidas e de seu aprimoramento profissional. Por fazermos parte de uma sociedade com um perfil altamente tecnológico, e como educadores, não podemos deixar de aludir a importância de conhecer e entender a aplicabilidade dessas tecnologias também no espaço escolar.

No Brasil, depois de quarenta e três anos de regime republicano, o movimento de renovação educacional, pelo Manifesto da Escola Nova de 1932<sup>9</sup>, analisando a situação da educação pública, relatou a importância de se criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. À escola antiga, fechada no seu exclusivismo, deveria suceder a escola moderna aparelhada com recursos, inclusive o tecnológico, para se tornar um local de criação, atração de atividades educativas, libertando-se de condição de fragmentação. Romanelli (2002) relata o significado histórico do “Manifesto” ao proclamar a educação como um direito individual e assegurado a todos, sem distinção de classes, ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la gratuitamente e obrigatória, ao opor-se à educação elitizada, como um avanço para a época, quando a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova. A autora ainda acrescenta que a educação não tinha sido objeto de cogitações, era apenas objeto de ordem filosófica e administrativa na época. Considera que

[...] ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente.(ROMANELLI, 2002, p.150).

O Manifesto, com novas diretrizes para a educação nacional, encerrou assim uma reação ao serviço educacional vigente e representou a reivindicação de mudanças na estrutura do ensino brasileiro. Para Romanelli (idem, p. 150) “é a tomada de consciência, [...] da necessidade de se adequar a educação ao tipo de sociedade e à forma assumida pelo desenvolvimento brasileiro da época”. Foi uma luta contra a escola tradicional e lançou perspectivas ao novo pensamento pedagógico para maior aproveitamento e rendimento dos alunos, com a complementação, além da biblioteca, de noticiários de jornais, rádio e cinema. Esses recursos de ponta colocariam a escola em contato com o que havia de mais moderno e com as novidades científicas. Dessa forma, a escola pode utilizar, em seu proveito, com a

---

<sup>9</sup> O “Manifesto”, cujo relator foi Fernando Azevedo, foi assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de “renovação educacional”, entre eles: Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Cecília Meireles, Menotti Del Picchia e outras personalidades ([www.milenio.com.br/aece/professores/novas%20tecnologias%20e%20](http://www.milenio.com.br/aece/professores/novas%20tecnologias%20e%20)). Acessado em 14 de novembro de 2005.



maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio.

Acreditamos que o Manifesto introduziu a educação brasileira no processo de desenvolvimento global com o advento de novas tecnologias. Hoje a TV, o vídeo, as gravações, o retroprojeto<sup>10</sup>, além do computador e suas ferramentas auxiliares, são utilizados em face do caráter de inovação que eles encerram.

Quanto às tecnologias especificamente não educacionais, Travers (1978) e MacDonald (1993), citados por Pons (1998, p. 55), ressaltam que a transferência de tecnologias provenientes de outros campos que não o da educação, com o desenvolvimento de algumas aplicações específicas próprias, é importante para que o conhecimento científico progrida em um âmbito concreto. Essas tecnologias passarão a ter uso pedagógico, se integradas como propostas de renovação de concepções educacionais, contribuindo para a profissionalização pedagógica dos professores, salvaguardando a relação professor-aluno e a interação, não analisadas apenas como um reflexo de um “imperativo tecnológico”, fruto desse século. Aqui, reside a nossa maior dificuldade, quando da transferência das tecnologias para o âmbito educacional.

A adoção não segue o mesmo ritmo que os outros setores e, talvez, por isso, etapas no processo de uso são queimadas e o uso das mesmas fica como uma atividade à parte da sala de aula. Nesse contexto, a ida aos laboratórios de informática e as aulas de vídeo, por exemplo, tornam-se atividades lúdicas, transformam-se em uma aula diferente da tradicional, em que o livro didático ocupa lugar central. Diferente, mas complicado. Sem planejamento e objetivo, a ida ao laboratório é um transtorno. Não sabemos o que fazer e nem como melhor utilizar as ferramentas computacionais. Semelhante ao uso do vídeo alguns anos atrás, colocávamos a fita e os alunos a assistiam. Ficamos vulneráveis aos riscos da improvisação e ao poder das tecnologias, que podem seduzir a todos, confundindo estratégias com objetivos, recursos com agentes da educação.

Como o foco desse estudo é a relação professor-máquina-aluno, a compreensão do papel do professor nessa interação, uma comparação com as outras tecnologias já incorporadas e amplamente usadas pelos professores seria, de fato, importante para observar o papel do professor frente aos desafios de ensinar com o computador.

Pocho (2003, p. 7) faz um rol das tecnologias educacionais e suas possibilidades na sala de aula. A autora enfatiza;

---

<sup>10</sup> Conforme Ferrès (1998, p.139), o retroprojeto é o único audiovisual que foi inventado pensando no ensino.

Não pensamos apenas nas tecnologias da informação e comunicação. Voltamos também nossa atenção para outras tecnologias, comumente difundidas no ambiente escolar, como o tão conhecido quadro-de-giz, (re)significando o seu papel. (...) Enfim, nos ocupamos de numerosas tecnologias, das mais simples, e nem sempre tão comuns, às mais complexas.

A autora diz que há um desconhecimento por parte de muitos professores hoje dos vários artificios criados para auxiliar pedagogicamente o processo ensino-aprendizagem e agrupa as tecnologias em duas categorias: independentes e dependentes. As primeiras são as que não dependem de recursos elétricos ou eletrônicos. As dependentes são as que dependem de um ou vários recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas e/ou utilizadas.

As tecnologias independentes são exemplificadas como: álbum seriado, composto de um conjunto de folhas, geralmente presas em madeira, papelão ou até mesmo um cabide; blocão, semelhante ao álbum seriado que pode ficar pendurado na parede, apoiado em cadeira ou pendurado em cavaletes; cartão-relâmpago ou “flash cards”, cartões que contêm figuras em um dos lados que são mostrados rapidamente ao aluno; cartaz; fichas; estudo dirigido; flanelógrafo; gráfico; história em quadrinhos; ilustração/gravura; instrução programada; material impresso para ser usado pelo aluno quando o objetivo for a aprendizagem de conceitos, regras de determinada unidade de ensino; jogo; jornal; jornal escolar; livro didático; livro infanto-juvenil; mapa e globo; modelo, que é uma reprodução tridimensional, simples ou complexa, de objetos ou seres vivos; mural; peça teatral; quadro-de-giz; quadro-de-pregas; quadro branco; sucata e texto. A estes, acrescentaríamos ainda o portfólio que é a mais nova forma de proposta avaliativa, um guia didático de reflexão do desenvolvimento do educando do início ao fim de um período letivo. Ainda, quanto aos livros, teríamos os livros de consulta como enciclopédias, dicionários, atlas, polígrafos (publicações periódicas), jornais, revistas e manuais. Algumas dessas tecnologias como, por exemplo, os polígrafos-publicações independentes, geralmente sem encadernação, com formato, tamanho e temas diversos que não têm fins educativos, mas que usados como pesquisa- passam a integrar o ambiente escolar. A utilização de cada uma privilegia uma relação comunicativa entre professores e alunos, e os alunos entre si. A escolha tecnológica intervém na atividade de ensino que se propõe executar.

Já, como tecnologias dependentes, Pocho (2003) enumera: videocassete, televisão comercial e educativa, fita de vídeo, fita cassete e CD, aparelho de CD e cassete, rádio, slide, transparência para retroprojetor, computador, internet e suas ferramentas como a WWW (World wide web), chat (bate-papo) FAQs (perguntas e respostas mais frequentes), correio eletrônico (e-mail), lista de discussão, vídeo-conferência, programas de computadores

(softwares), página (home page) instrucional, EAD (ensino a distância) e multimídia interativa.

Mediante tantas opções para material de apoio ao ensino, o professor escolhe a que melhor corresponde à atividade que a ele se propõe executar com seus alunos. As escolhas tecnológicas educacionais seguem tendências da época em que o homem está historicamente inserido e a nossa época evidencia os meios audiovisuais. Às vezes, o novo decreta o fim do existente, como no caso do slide. Mas, sabemos que ora se sobressaem as inovações e que ora retornamos ao tradicional. Não deixaremos o livro ou mesmo o quadro negro de lado porque estão ‘ultrapassados’. Ao contrário, usar várias tecnologias significa que o professor sabe diversificar tornando suas aulas mais interessantes e chamativas. Uma aula só expositiva é tão cansativa quanto uma aula só usando o computador.

Conhecer os instrumentos de apoio que podem auxiliar o professor de forma mais efetiva quanto ao conteúdo que está desenvolvendo, naquele momento, é extremamente importante. Existe uma ocasião em que não há necessidade de uso de nenhuma tecnologia. Não queremos dizer que uma aula boa é aquela em que recorremos a diversas tecnologias educacionais. Entendemos que o professor pode e deve recorrer a instrumentos diferentes quando sente que, para cada turma, o apoio instrumental serve aos objetivos traçados por ele.

Por que não experimentar novas tecnologias? O uso delas não significa uma negação da tecnologia já aclamada, mas significa mudanças nos modos de ensinar.

Visões “pós-fordistas” do futuro acreditam que os avanços das TICs poderão revolucionar a pedagogia do século XXI, da mesma forma que a inovação de Gutemberg revolucionou a educação a partir do século XV. O que não significa que estas tecnologias substituirão o discurso escrito na educação, mas que seu uso intensivo e integrado certamente provocará mudanças profundas nos modos de ensinar e na própria forma do discurso escrito, que se adapta aos poucos às máquinas informáticas. (HOLMBERG, 1990 apud BELLONI, 2003, p. 54).

Mudanças profundas, sim, pois há preocupação de descobrir e mesmo construir uma metodologia desejável e significativa de uso das TICs no processo ensino-aprendizagem.

A cada opção de uso de uma dada tecnologia, sua periodicidade e integração aos recursos didáticos do conteúdo programático de uma dada disciplina conduzem a críticas e discussões do valor da mesma, para auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma que devemos, nós, professores dominar as tecnologias, devemos estudar, usar e entender as tecnologias denominadas independentes e dependentes, que possibilitam inúmeras diversificações de uso, em especial o computador, pois o mesmo engloba de uma só vez ferramentas polivalentes que proporcionam a união de som e imagem, armazenamento e

processamento de dados, a convergência do real em virtual e outros. Esse domínio tem de ser tanto técnico dada à imprevisibilidade da máquina, quanto crítico para análise da relevância de um dado software e sua possível contribuição para uma educação de qualidade, por exemplo. A todo momento, estão sendo criados programas computacionais que enaltecem a interatividade, o que significa que o artefato tecnológico absorve quase completamente o sistema de atividade, relegando os outros elementos a um segundo plano.

A interação professor-aluno e a preparação docente, quanto ao diferente que penetra no espaço escolar para utilização das inovações tecnológicas educacionais e a intervenção pedagógica docente não podem ser relegadas a um segundo plano. A incorporação pedagógica das TICs, na escola, o sentido delas e a formação de professores para tal constituem-se em pontos de discussão e reflexão sobre o processo na constituição do professor desse milênio.

#### 1.1.1 *A formação de professores e as TICs*

Qualquer uso de ferramenta tecnológica envolvida com o processo ensino-aprendizagem necessita de uma reflexão sobre a mesma, seu contexto de produção, de utilização e de seu sentido, ou seja, uma alfabetização tecnológica (SAMPAIO e LEITE, 1999) e a aquisição de habilidades básicas para manuseio das TICs.

Aos cursos de formação de professores cabe a tarefa de preparar professores para usar os artefatos, como também para interpretar adequadamente o sentido e o valor pedagógico dos mesmos. Inovações tecnológicas e formação de professores para conhecimento e ação pedagógica, devem andar juntos. Sobre tal relação, (BELLONI, 2003, p. 77) diz que

[...] não se pode pensar em qualquer inovação educacional sem duas condições prévias: a produção de conhecimento pedagógico e a formação de professores. A perspectiva da formação de professores exige esta reflexão sobre como integrar as TICs à educação como caminho para pensar como formar professores enquanto futuros usuários ativos e críticos bem como os professores conceptores de materiais para a aprendizagem aberta e a distância

É primordial conscientizar nossos alunos de que nem toda informação veiculada pelas tecnologias é correta e, muitas vezes, é maquiada para o leitor em função de objetivos particulares dos que comandam e detêm o poder de processar as informações que mais lhes convêm. Relevante também prepará-los para gerarem materiais para a nova aprendizagem que

se instaura proporcionada pelo computador através da modalidade de ensino a distância (EAD).

Ensinar e aprender com as TICs requer assim que nós, educadores, as reconheçamos como ferramentas pedagógicas, e não meros difusores de informação e comunicação. Dieuzeide (1994 apud BELLONI, 2003, p. 61) chama a atenção para três “precauções de princípio” que devem orientar o uso educativo das tecnologias de informação e comunicação: a utilização de técnicas e ferramentas, as quais não devem ser resultado de uma adesão às modas que fazem os meios difusores de informação e comunicação; a diferença entre conhecimento e informação; e as TICs como recurso para desenvolver problemas dos sistemas em dificuldades ou como panacéia para doenças crônicas da educação.

Quanto à questão do conhecimento versus informação, nós sabemos que aquele é mais amplo e duradouro que esta, que é transitória, no tocante à apropriação e utilização em outras situações. Por último, as TICs mesmo com suas multiplicidades de uso não resolverão os problemas educacionais do nosso século. Os recursos de alta definição tecnológica existem e estão no mercado disponíveis para todos, mas socialmente são excludentes. O acesso é restrito e caro. Os alunos, em sua maioria, só têm a oportunidade de acesso, quando possível, na escola e ainda têm de dividir a máquina com um outro colega. A Internet que abre horizontes e quebra fronteiras fecha as portas de vários alunos que não têm como bancar a assinatura de um provedor. Ter e-mail, não é garantia de acesso.

Quanto à utilização das TICs como simples adesão à moda, é pertinente refletir que o uso das mesmas na escola não contempla os mesmos objetivos da mídia televisiva, por exemplo. O comunicador não tem e não exerce a mesma função de um professor, que é problematizar, contextualizar e possibilitar a apropriação do conhecimento, para uma (re)significação crítica e reflexiva do mesmo. Belloni (2003, p.61) é enfática.

A educação não é um “sistema de máquinas de comunicar informação”, ou simplesmente transmitir conhecimentos. **A educação deve** problematizar o saber, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os aprendentes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações.

A abundância das tecnologias de alta definição, no mercado, deve contribuir para nos alertar quanto às mudanças que surgem no âmbito social, profissional, econômico. Elas fazem com que nos prepararemos para assumi-las tecnicamente; e no tocante à escola, pedagogicamente. Problematizar essa questão pedagógica, contextualizar e entender as razões de seu uso, e não somente ensinar os alunos a ligarem as máquinas, como meros transmissores de instruções, manuais de instrução dos aparelhos, são essenciais para uma boa formação docente. É um processo lento e compartilhado com os aprendizes, já que supostamente os

docentes são de uma outra geração que não a computacional e que fazem uso delas em casa, para pesquisa ou as usam nos terminais bancários.

Assim os passos para a aprendizagem e o uso de uma língua estrangeira (RICHARDS, 2002) são no total de cinco, compostos por: 'input' (informações lingüísticas que o aprendiz recebe por meio de textos, livros, exposição oral e etc.); 'intake' (subseqüente ao input, contém os dados lingüísticos gerados pelo input); 'acquisition' (refere-se ao processo pelo qual o aprendiz incorpora um novo item à sua aprendizagem); 'access' (refere-se à habilidade de acessar e utilizar o item aprendido para se comunicar) e 'output' (compreendido como a produção lingüística, seja oral ou escrita). Há estágios de evolução instrucional para a utilização de tecnologias em sala de aula.

Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997, p. 49) ressaltam cinco estágios dessa evolução instrucional, os quais são fundamentais para uma boa utilização da tecnologia. Os professores não podem desconhecer esses passos, pois abrem um leque para interpretações e críticas quanto ao excesso e ao modismo que imperam na era da globalização, era essa que alcança "o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista". (SANTOS, 2001, p.23). Tais estágios muito contribuirão para alcançar os objetivos estabelecidos pelas instituições e/ou escolas que é de usar as TICs pedagogicamente.

Os cinco estágios são: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação. Toda e qualquer tecnologia requer uma certa 'exposição' a ela, para conhecimento de seu potencial, um estudo de como melhor integrá-la no cotidiano escolar, para depois passar para a 'adoção', que concretiza uma possível e efetiva interação com alunos e professores. Assim foi com o livro, o quadro-negro, o giz e outros. No processo de 'adaptação', propriamente dito, a utilização da tecnologia passa a ser integrada ao ambiente totalmente caracterizada pelo uso freqüente e uma considerável mudança na qualidade e participação dos alunos. A fase seguinte, a 'apropriação', é efetivada, quando percebemos uma mudança de atitude em relação à tecnologia. Alunos e professores passam a entendê-la e utilizá-la sem esforço, com um grande grau de confiabilidade. E, por último, a 'inovação', que permite manobras arriscadas tanto pelo aluno quanto pelo professor. É o momento de criação, domínio de estratégias, de interatividade e de interação de professores e alunos com as tecnologias.

As fases da evolução instrumental nos levam a compreender que a queima de uma etapa certamente causa problemas no planejamento didático-pedagógico de sua utilização.

A partir da literatura, da revisão de nossas práticas e de um processo permanente de reflexão e formação, entendemos que os objetivos educacionais hoje, com a chegada do computador somado às outras tecnologias, são de proporcionar e criar diferentes formas de

aprender e ensinar com a ajuda da informática. Ocorre que, por imposição de um modismo, tem-se a falsa de idéia que a tecnologia determina sozinha como devemos ensinar ou o que deve ser aprendido. Na verdade, esperamos que o computador, na escola, traga o mesmo tipo de transformação que as outras áreas como as da ciência, da indústria e dos negócios sofreram. Consideramos que se o computador trazer para a educação escolar só os benefícios que traz para as outras áreas, é muito pouco em se tratando de mediação pedagógica, porquanto o aprendizado é um processo fundamentalmente social, em que a intervenção do professor leva ao desenvolvimento do aprendiz. O que não contávamos é que a prevalência do discurso do método da autoridade, a fixidez das rotinas do ensino tradicional, o alto custo das máquinas, a falta de um planejamento governamental de incentivo para aquisição das mesmas e a falta de preparo técnico e pedagógico fossem o maior empecilho dessa inovação.

A adesão ao ensino com computador é ainda tratada de forma separada e distinta do processo pedagógico. Há uma programação para a ida aos laboratórios, programação de conteúdo e disponibilidade de acesso em horários estipulados. Faz-se, assim, imprescindível passar por esses cinco estágios para a aquisição de habilidades básicas (exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação), para atuarmos em um novo campo de ação, incorporarmos as mudanças, compreendermos os novos modos de aprender e, conseqüentemente, a nova forma de ensinar.

A participação docente é fundamental na implantação das inovações que as tecnologias proporcionam. Professores bem preparados, conhecedores das possibilidades tecnológicas à sua disposição, com certeza, poderão utilizar um maior número de ferramentas em benefício dos seus alunos e do processo ensino-aprendizagem. Com o cuidado da analogia, “os professores são a porta de acesso à mudança”. (SANDHOLTZ, RINGSTAFF & DWYER, 1997, p.20). São eles, principalmente, que determinarão se a tecnologia influenciará a educação de maneira significativa; senão, provavelmente, continuaremos a ensinar da mesma forma como aprendemos. “O papel do professor deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e conseqüências”. (SAMPAIO e LEITE, 1999, p. 15). Os estágios mencionados anteriormente conduzem à interpretação e conhecimento da nova linguagem tecnológica que se instala no momento. Somente após o último estágio que o autor denominou de “inovação” da alfabetização tecnológica, será possível uma relação harmoniosa entre a máquina, o aluno e o professor.

A questão que aqui levantamos é quanto à confusão gerada pelos conceitos e aplicação de alfabetização tecnológica e informática. Para tanto, uma diferenciação e análise delas se fazem necessárias.

#### 1.1.1.1 Alfabetização tecnológica e informática

A alfabetização tecnológica e informática não se confundem, pois a primeira engloba a segunda. Pode parecer que foi somente com o uso do computador na escola que passamos a pensar na alfabetização tecnológica. Entre todas as tecnologias educacionais apresentadas anteriormente, é nos cursos de formação que o educando irá conhecê-las e aplicá-las de forma concreta, passando pelos estágios sugeridos por Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997).

A instrução tecnológica vai além da evolução instrucional, pois perpassa os passos operacionais das TICs, levando a educação para a mídia. Supõe conhecer desde a melhor forma de dispor o conteúdo no quadro negro, na escolha da cor do giz até trabalhar com as ferramentas computacionais, indo além de uma alfabetização mecânica ou técnica para o uso dos recursos disponíveis. Compreende alfabetizar também para o domínio crítico da linguagem tecnológica.

Estudar essa linguagem é primordial para uma educação que usa multimeios. Ferrès (1998, p.134) nos chama atenção enquanto leitores de sinais diferentes. Para ele, “é preciso considerar que há uma diferença entre os efeitos mentais produzidos pela leitura de um livro escrito, pela contemplação de um livro de fotografias ou pela leitura de uma revista de história em quadrinhos”. As tecnologias condicionam linguagens diferentes que exigem de nós habilidades de interpretação distintas.

A aprendizagem tecnológica se faz necessária, primeiramente, devido a uma possível extinção e/ou substituição do professor. Pensaram que o livro-texto iria substituir os professores; e não está sendo diferente com o computador. Sabemos que a máquina como qualquer outra tecnologia educacional, por si só, não determina o que fazemos; nós é que determinamos o que ela pode fazer. A questão está em considerar o computador, a máquina, como “quase-sujeito”<sup>11</sup>. Chamamo-lo de “quase-sujeito” devido ao caráter de interatividade que ele imprime. Jogamos com ele e perdemos, buscamos informações e quando não entendidas pelo equipamento, ele questiona, sugere e oferece opções e/ou atalhos para a

---

<sup>11</sup> Expressão utilizada e sugerida no exame de qualificação pelo professor Dr. Otaviano José Pereira.



conclusão da atividade. E ainda, porque, ele oportunizará a compreensão do uso de TICs como instrumento do “ato humano de trabalhar” e “ato humano de pensar” (SAMPAIO & LEITE, 1999, p. 32), como produção de bens materiais, geradoras de mudanças na construção do conhecimento: assimilação e interpretação.

Alfabetizar-se tecnologicamente é assimilar e interpretar o processamento rápido de múltiplas informações e a produção de uma nova linguagem baseada na imagem, no som e no movimento. “Há uma nova cultura audiovisual, urbana, que se expressa de forma dinâmica e multifacética, que responde a uma nova sensibilidade e forma de se perceber e de se expressar”. (MORAN, 1992, p.40). A preparação do professor para incorporar essa nova cultura que deteriora a linguagem escrita, empobrece a expressão verbal, a leitura e a interpretação deve estar incluída no currículo de qualquer curso de formação de professores, fazendo com que os futuros professores aprendam a ler os meios de comunicação e estejam em condições de ser mediadores entre alunos e máquina, e não apenas aplicadores de atividades de “sites” específicos e personalizados ou mesmo atividades preparadas por eles.

É preciso ir além do que estão acostumados a ver ou do que aprenderam a ver. “O papel da escola deverá ser o de desmistificar a linguagem tecnológica e iniciar seus alunos no domínio do seu manuseio, interpretação e criação”. (SAMPAIO & LEITE, 1999, p. 49). Desmistificar para fazer com que o espaço existente entre as gerações dos alunos e professores não cause sofrimento aos docentes e aos discentes com aulas expositivas monótonas e desinteressantes, centradas na fala do professor. É tirar o professor da condição de “off-line” e passá-lo para a condição de estar “on-line”. De uma certa forma, por meio da alfabetização tecnológica docente, encurtaríamos a distância que separa as gerações de docentes e de discentes. Com diversas linguagens, diminuiríamos os conflitos que se instalam, quando das características dos discentes serem fruto de uma geração que nasceu e cresceu em um ambiente que evidencia a imagem e que, conseqüentemente, sofre uma “hiperestimulação sensorial”. Ferrès (1998, p.137) entende que os jovens estão habituados a uma hiperestimulação sensorial e, a partir daí, “acabam precisando, em todos os momentos, de uma estimulação constante. Habitam-se a viver num mundo de concretização e de imediatismo”. Há uma excessiva contemplação de espetáculos e, cotidianamente, isso significa conflito.

Os alunos não conseguem se concentrar por muito tempo em atividades que não exploram a imagem. As atividades tornam-se enfadonhas e desestimulantes. Enfrentamos um dilema entre as gerações de alunos e professores. Há quem diga que para o professor entender seus alunos, ele teria que ter olhos e ouvidos para os cliques e megaespetáculos produzidos

pela indústria multinacional da cultura. O processo ensino-aprendizagem se resume a somente hiperestimular nossos alunos com imagens e sons? Será que não estamos confundindo educação com entretenimento e/ou transmissão de informações? Uma possível compreensão do modo como os discentes são estimulados, otimizando o processo ensino-aprendizagem, por meio da alfabetização tecnológica do professor, possivelmente, concorreria para desfazer crenças, diminuir os conflitos de gerações e descaracterizar a idéia de que educar é brincar.

Como exigência ainda da alfabetização tecnológica do professor, cabe destacar que ela incide na comprovação da transitoriedade e do caráter histórico do conhecimento. A educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. Nesse sentido é conveniente destacar o modelo histórico-cultural do desenvolvimento psicológico estruturado por Vygotsky, refletindo como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem são discutidas por Vygotsky (1998), que identifica dois níveis de desenvolvimento: zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento real, o nível real de desenvolvimento, isto é, o nível de desenvolvimento de funções mentais de um indivíduo que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, é entendida como as conquistas que já estão consolidadas, o que já está internalizado. A zona de desenvolvimento proximal também se refere àquilo que o indivíduo é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa. “A interação com outras pessoas colocam em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de acontecer”. (REGO, 1995, p.74). É nessa tarefa de mediação que o papel do professor-formador se concretiza como, “produtor e divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos” (MELLOWKI & GAUTHIER, 2004, p. 545) e, que por meio de instrumentos, signos e do outro consolida a aprendizagem e coloca os conhecimentos gerais e disciplinares ao alcance dos alunos.

A alfabetização tecnológica que discutimos, nesse capítulo, enquadra-se na zona de desenvolvimento proximal, no tocante ao manuseio de uma nova tecnologia por um docente que está em processo de adoção, como também os que estão em processo de formação, elaborando estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo. Pérez (1994, p. 92-93 apud PONS, 1998, p.65) é claro:

O futuro científico e tecnológico do ensino, como profissão das construções curriculares e aplicações didáticas educativas, situa-se quase sempre na zona

(...) da paradoxal desconstrução permanente conceitual que poderíamos denominar de “zona de desenvolvimento próximo técnico-educativo”, usando a terminologia de Vygotsky.

No momento, nós, professores formadores, estamos em processo de maturação, na zona de desenvolvimento próximo técnico-educativo, de construção didática quanto ao uso do computador na formação de professores. Formaremos professores que, inevitavelmente, terão que saber ensinar utilizando suas ferramentas de forma plena e não apenas como meros usuários, a maneira como todos usam a máquina no âmbito pessoal. A esse momento denominamos ‘alfabetização informática<sup>12</sup>’. Conhecer o computador, aprender o seu funcionamento, para que serve, entender as suas implicações sociais e econômicas, realçam a necessidade docente de familiarizar-se com toda essa linguagem computacional e colocar em prática suas habilidades e conhecimentos adquiridos.

A alfabetização informática, encarada dessa forma, nos conduz a uma busca permanente de aperfeiçoamento técnico e didático do docente e, conseqüentemente, a uma profissionalização técnico-pedagógica do professor, conhecimento inseparável dos motivos da ação (SACRISTÁN, 1999, p.139); portanto, a não separação da teoria-prática.

Uma analogia aqui fazemos quando da invenção da escrita. Dominá-la foi fundamental para a inserção dos indivíduos no mundo. Quando do avanço das tecnologias de informação e conhecimento, compreendê-las e conhecê-las acrescentando a interpretação crítica pode configurar-se em um diferencial para o profissional do século XXI.

A escrita pode diferenciar os homens entre os que são capazes ou não de utilizá-la como meio de expressão e de aquisição de conhecimentos. Da mesma forma, a tecnologia pode diferenciá-los entre os que a ela têm acesso ou não, e ainda entre os que, tendo acesso, compreendem sua linguagem e dominam suas possibilidades, dos que mesmo em contato com elas, não as compreendem. (SAMPAIO & LEITE, 1999, p.60).

Acreditamos que em um curso de formação de professores, a alfabetização tecnológica é algo extremamente indispensável. Já a alfabetização informática integra-se como ferramenta para o trabalho e comunicação do momento. A sua inserção no ensino de línguas e demais disciplinas permitirá um aumento de possibilidades quanto ao uso pedagógico do computador, estreitando a relação professor-máquina-aluno.

Refletindo quanto à nova forma de ensinar e aprender usando diferentes ferramentas computacionais, compreendendo como se dão a evolução instrucional, a alfabetização

---

<sup>12</sup> O termo alfabetização informática ou *computer literacy* foi conceituado por Ershov para conceituar a denominada segunda alfabetização, que faz referência ao fato de que, independentemente do nível de formação e capacidade de uma pessoa, é necessário, no momento atual, compreender, de forma mínima, a linguagem dos computadores, assim como as suas aplicações na sociedade atual. (AA.VV., 1991, apud CANO, 1998, p.165).

informática e a alfabetização tecnológica, e tendo como foco desse estudo o ensino de língua inglesa, considerada a língua informática e a língua internacional de comunicação do século XXI, para apoiar na aprendizagem da mesma, no próximo capítulo, discutimos os métodos ou abordagens de ensino de segunda língua, a sua mundialização, traçando a sua trajetória, o momento em que o computador foi incorporado ao ensino de línguas, analisando os ambientes computacionais fabricados como diferenciadores de um ensino de excelência.

## 2 A LÍNGUA INGLESA: SUA MUNDIALIZAÇÃO E ENSINO

Discutidas as relações homem/tecnologia no primeiro capítulo, neste segundo capítulo, analisaremos os fundamentos da mundialização da língua inglesa - que surge como a língua das novas tecnologias e de comunicação global - o seu ensino, as várias abordagens do processo ensino-aprendizagem de línguas, os laboratórios de línguas, a inserção do computador e seu uso no processo ensino-aprendizagem. Ainda mostraremos o ambiente computacional como nova proposta de sala de aula. Esboçaremos a disposição física de alguns ambientes computacionais, comparando-os a um ambiente específico para laboratório de línguas, criado por nós, que supomos favorecer a relação professor-máquina-aluno e agregar todas as tecnologias educacionais para o ensino de inglês em um determinado lugar.

Acreditamos que o ambiente computacional pode ser e funcionar como uma evolução e organização do espaço físico da sala de aula tradicional e, por isso, pode contribuir para o modo como se aprende e se ensina que também se modifica. Dada a constituição de uma “sociedade mundial” (IANNI, 2002) em que os meios de comunicação interligados em rede tecem o perfil dessa “sociedade em rede”, (CASTELLS, 1999) acreditamos que ela é complexa e está pautada no princípio da diferenciação e da diversidade cultural.

Conflituosa também é a sociedade, porque faz com que nações dominantes e dominadas, centrais e periféricas em nome de um ideal realizável sejam, mesmo que aparentemente, uma só nação, onde todos, países periféricos ou centrais, emergentes ou não, universalmente, estão se fortalecendo, conhecendo e aprendendo mais. Este é o ideário otimista da globalização. Trata-se de desenvolver uma visão não-ingênuo do processo. Percebemos que essa “unificação” provoca a disseminação de valores hegemônicos. Nessa visão, não temos globalização sadia e muitos a chamam de “americanização”<sup>13</sup>. Analisando por esse lado, a globalização é extremamente prejudicial, pois nos força a seguir um modelo e ritmo de vida não condizente com a nossa realidade e nos coloca no “mundo da competitividade” (SANTOS, 2001) sem condições de competir de igual para igual.

Dominantes/dominados, competitividade/competição, diversidade cultural etc. Essas dimensões fazem-nos refletir e nos instigam sempre a pesquisar para interpretar a realidade

---

<sup>13</sup> Termo usado por Leffa no seu texto “Globalização e Formação das Comunidades Digitais. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/globa.htm>>. Acesso em 15/12/05.

que nos rodeia e nos consome diariamente e que adentra o espaço escolar, instalando um clima de insegurança na condução do processo ensino-aprendizagem, em especial, no caso de ensino da língua inglesa.

Essa sociedade mundial geradora de opiniões diversas se fortificou no início da década de 1990, com uma profunda mudança estrutural que transformou o sistema político internacional, levando à reorganização da economia mundial em “sistema-mundo”. (IANNI, 2002). Tal sistema mundial, conforme Ianni (2002), foi iniciado após o fim da Segunda Grande Guerra (1939-1945) e acelerado com o término da Guerra Fria (1989). Ele ainda estabeleceu importantes junções entre nações, nacionalidades e empresas, aumentando o livre fluxo de capital<sup>14</sup> com incentivo à distribuição e à produção de mercadorias, diminuindo fronteiras e mudando muitas relações sociais. Quando o sistema mundial se consolida, o mundo passa a ser uma “aldeia global”.

Na época da globalização, o mundo começou a ser taquigrafado com uma profusão de termos. Renato Ortiz (1994 apud IANNI, 2002, p.15) levanta algumas expressões que descrevem as transformações desse final de século: “primeira revolução” (KING, 1991), “terceira onda” (TOFFLER, 1995), “sociedade informática” (SCHAFF, 1990), “sociedade américa”(OHMAE, 1995), “aldeia global” (McLUHAN, 1989). Independente do modo como venha ser nomeada tal sociedade, entendemos, por meio dessas metáforas, que somos uma comunidade mundial, que gera uma globalidade de padrões, idéias e valores sócio-culturais, sem fronteiras e aberta à comunicação possibilitada pelas TICs e, conseqüentemente, por uma língua de comunicação universal. “Qualquer pessoa plugada na rede tem a oportunidade não só de receber, mas (...) de produzir informação. Para isso precisa de duas condições importantes: (1) ter algo a dizer e (2) compartilhar uma língua com o interlocutor” (LEFFA, 2003, p. 06). Uma língua de comunicação comum desponta para estreitar laços e ampliar horizontes. A quebra de fronteiras nos força a aprender uma língua de comunicação mundial.

Como já aludido no primeiro capítulo, a comunicação é um elemento básico de qualquer sociedade que se projeta internacionalmente para reconhecimento e acesso a toda produção planetária humana. A cada período histórico, uma língua se sobrepôs a outra por meio de invasões e conquistas feitas por nações consideradas mais fortes. Assim, foi com o Império Romano <sup>15</sup>(31 a.C. - 564 d.C) que disseminou o latim, impondo seus hábitos, sua arquitetura, sua religião, seus feitos. Após o seu declínio, vários impérios se revezaram,

---

<sup>14</sup> Na época da globalização do capitalismo, o capital em geral adquire maior universalidade. (IANNI, 2002, p.70).

<sup>15</sup> Todas as informações históricas foram retiradas do Atlas História do Mundo, 1ª edição brasileira, Copyright©Empresa Folha da Manhã S.A., 1995.

relativamente, por períodos mais curtos que o Império Romano. A ascensão do Reino Franco (482 - 814) com o francês, o Império Bizantino (610 - 1204) com o idioma grego, o Império Germânico (962 - 1250) com a língua alemã, o Império Mongol (1206 - 1405) com o chinês, o mundo muçulmano: Oriente Médio e norte da África (909 - 1517) e o Império Otomano (1301-1520) com o árabe e as expansões marítimas européias na segunda metade do século XV - em destaque Espanha, França, Inglaterra e Portugal - difundindo as suas línguas respectivamente. Essas mesmas expansões marítimas deram, à sociedade européia, importância tal para a perpetuação de sua dominação nos séculos seguintes.

Entre apogeu e declínios, a língua foi o veículo principal para dominação, persuasão, nascimento de novas culturas e interação entre os povos, pois todas as culturas

[...] culturas devem aprender umas com as outras (...) as interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. Indivíduo/sociedade/espécie sustentam-se, pois, em sentido pleno: apóiam-se, nutrem-se e reúnem-se. (MORIN, 2003, p.102-105).

Uma língua não obtém um status global até exercer um papel importante no cenário mundial. Crystal (2005, p. 20) revela que “língua se torna mundial por uma razão apenas – o poder das pessoas que a falam”. Ainda argumenta que esse poder representa coisas diferentes, podendo significar poder político (militar), tecnológico, econômico e cultural. A supremacia da língua inglesa é consequência de uma globalização que envolve esses quatro poderes, cada um deles em épocas diferentes.

Mesmo ela concretizando-se como ingrediente da relação indivíduo, sociedade e espécie, não está livre de influências. “[...] nenhum país é tão rico e auto-suficiente que nada precise dos outros, nem tão pobre que nada tenha a oferecer”. (LEFFA, 2002, p. 10). Paralelamente à idéia de a globalização ser excludente ou não, argumentos contrários e a favor da adoção da língua inglesa como língua mundial da sociedade atual configuram-se como ingredientes para nossa discussão.

Na tentativa de amenizar os impactos lingüísticos, em 1887 o polonês L.L. Zamenhof completa a versão do Esperanto<sup>16</sup>, língua criada para servir como “segunda” língua universal para toda a população mundial e de fácil aprendizagem. Com a deflagração da Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918) e a morte de Zamenhof, a expansão esperantista é interrompida

---

<sup>16</sup> O Esperanto é uma língua aglutinante, sem gêneros gramaticais, sem conjugação de verbos variáveis por pessoas ou número e com apenas dois modos, indicativo e imperativo. O vocabulário é baseado em várias línguas européias, principalmente no inglês, no alemão e nas línguas românicas, com algumas palavras das línguas eslavas, do latim e do grego; mas a sua lógica vem do hebraico. A escrita é fonética e a morfologia é extremamente fácil de aprender. ([www.kke.org.br/pt/dossie/a\\_historia\\_do\\_esperanto.php](http://www.kke.org.br/pt/dossie/a_historia_do_esperanto.php)). Acesso em 14 de novembro de 2005.

e posteriormente com a Segunda Guerra Mundial, a família de Zamenhof é dizimada. Esperantistas são perseguidos e presos. O Esperanto perde novamente suas forças. Somente em 1954, a UNESCO, em sua Assembléia Geral, reconhece o valor do Esperanto para a educação, ciência e cultura. O Esperanto fracassou. O que realmente percebemos é aversão e repúdio por parte de alguns governantes, durante a Segunda Guerra Mundial, como Hitler e Stalin, que desejavam dominar o mundo tanto política quanto lingüisticamente. Isso acarretou a perda de força lingüística com o passar dos anos. Sabemos que a morte do Esperanto é algo mais profundo: não se cria uma língua (algo tão vivo e impregnado de cultura) por decreto, nem mesmo dos filólogos mais competentes.

Ainda, conforme dossiê, a história do Esperanto<sup>17</sup>, concomitantemente com a criação do Esperanto, a dominação européia, a revolução industrial, a ascensão dos Estados Unidos como potência mundial, em 1867, marcam um período de intensa rivalidade internacional, da qual os Estados Unidos tiraram proveito e definitivamente influenciaram a economia mundial.

É verdade que o Inglês começou a mundializar-se como idioma do imperialismo britânico, o que ocorreu de modo particularmente acentuado no século XIX e primeiras décadas do XX. Em seguida, desde o término da Primeira Guerra Mundial (1914-18) e, mais ainda, desde o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), difundiu-se também como idioma oficial do imperialismo norte-americano. No fim do século XX, continua a servir a esse imperialismo, ainda que com outros significados. (IANNI, 2002, p.137).

De alcance mundial, ajudada pelos meios de comunicação e com a sofisticação das TICs, no final do século XX, a língua inglesa<sup>18</sup> adquire latente importância na organização individual, coletiva e, conseqüentemente, de classe, e de sociedade. À medida que se desenvolve e transforma-se no curso da história, a língua inglesa, juntamente com as tecnologias de comunicação, em destaque o computador e suas ferramentas, passa a ser o combustível da globalização.

Situações e exemplos do largo alcance ou da hegemonia da língua inglesa podem ser verificados nas relações entre empresas multinacionais, na medicina. Para acessarmos o mundo, precisamos de um bom computador, um bom provedor e um bom domínio de inglês, se não quisermos ficar limitados à interpretação das informações traduzidas por outros, além do risco dessas informações chegarem com atraso até aos que dela necessitam. Assim, concordamos com Ianni (2002), ao admitir que o indivíduo e toda a sua ação, como falar,

<sup>17</sup> Disponível em < [www.kke.org.br/pt/dossie/a\\_historia\\_do\\_esperanto.php](http://www.kke.org.br/pt/dossie/a_historia_do_esperanto.php) >.

<sup>18</sup> Assim como a língua inglesa, “na Europa, durante a Idade Média, o latim possuía muito prestígio, sendo considerada a língua da igreja, dos negócios, das relações internacionais, das publicações filosóficas, literárias e científicas”. (PUREN, 1988, apud MARTINS-CESTARO, 200\_, p. 2) - disponível em < [www.hotoppos.com.br/videotur6/selma.htm](http://www.hotoppos.com.br/videotur6/selma.htm) > Acesso em 14 nov, 2005).



escrever e pensar, provenientes de uma cultura singular e como indivíduo coletivo se dão, principalmente, em inglês. Nesse aspecto, milhões de pessoas estão aprendendo inglês, hoje considerada a língua de comunicação da “aldeia global”. É a língua do comércio, da tecnologia, da informática, da pesquisa e das artes, ou seja, da comunicação em âmbitos local, regional, nacional e internacional. Nem mesma a literatura científica está livre de seu uso. As pesquisas, quando das suas publicações, para que alcancem o realce de notoriedade científica mundial terão suas versões ou mesmo os seus resumos, em inglês, *abstracts*, favorecendo a sua divulgação para vários segmentos do planeta.

Nem todos são abertos com relação à língua inglesa, sua hegemonia e seu avanço. Há os que têm um certo repúdio e resistência em aprender a língua, ou seja, uma hostilidade irrestrita contra estudos ligados a outras culturas, em específico a americana. Resistência devido à sua condição ideológica, imposição econômica e ou de submissão cultural. Muitos acreditam que a exclusividade da língua inglesa provoca uma certa desqualificação para os não falantes; a condição de submissão, “cidadão de segunda categoria”<sup>19</sup>, ou simplesmente pelo fato que podemos até traduzir tudo o que uma pessoa escreve, mas nunca o que ela realmente quis dizer. “... a língua da verdadeira criação é a língua materna”. (GOUIN, 1997)<sup>20</sup>. Podemos tudo com a língua materna, tanto no plano lingüístico, quanto no humano. “... na língua materna dizemos o que queremos, na língua estrangeira, dizemos o que podemos”. (JANKOV, 1999)<sup>21</sup>. São argumentações interessantes e entendemos que elas, de forma alguma, são mais fortes do que a necessidade de uma padronização lingüística de comunicação mundial. Contudo, diante de uma diversidade lingüística imensurável, é importante escrever, falar, ouvir e ler uma língua que é assumida como mundial no momento.

Contrariamente, com a globalização, tornamo-nos bilíngües<sup>22</sup>, ou ainda, trilingües, conforme Crystal (2005). Trilingües no tocante à nova língua que surge na tela dos computadores com a chegada da Internet que “nos proporcionou um meio lingüístico novo, que oferece uma escala completamente nova de possibilidades de expressão, com dimensões inéditas de variação estilística e formas novas de enfocar o uso da língua”. (CRYSTAL, 2005, p.103).

---

<sup>19</sup> Leffa usa o termo em seu texto “Globalização e Formação das Comunidades Digitais”. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/globa.htm>>acesso em 15/12/05.

<sup>20</sup> Leffa cita Gouin (1997) em seu texto “Globalização e Formação das Comunidades Digitais”. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/globa.htm>>acesso em 15/12/05.

<sup>21</sup> Jankov (1999) é mencionado por Leffa em seu texto “Globalização e Formação das Comunidades Digitais”. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/globa.htm>>acesso em 15/12/05

<sup>22</sup> O bilingüismo já fora exigência no século XVI. Contudo, somente para os educadores: o latim como língua culta e o vernáculo como língua popular (SAVIANI, 1996 apud MARTINS-CESTARO, 200\_, p. 2). Disponível em <[www.hotoppos.com.br/videotur6/selma.htm](http://www.hotoppos.com.br/videotur6/selma.htm)>Acesso em 14 nov, 2005).

Mesmo com toda essa revolução lingüística, em qualquer lugar que vamos, sempre terá alguém para perguntarmos: Do you speak English?

De acordo com Carla Power (2005, p. 43), “quando o mundo adota o inglês como língua internacional, os falantes nativos são os que mais têm a perder<sup>23</sup>.”

A universalização do inglês, portanto, não significa automaticamente a homogeneização dos modos de falar, escrever e pensar, ou ser, agir, sentir, imaginar e fabular (...) é inegável que as mais diversas modalidades de organizar a vida e o trabalho, as heranças e as tradições, as façanhas e as derrotas, ou os trabalhos e os dias, continuarão a produzir as diferenças, as diversidades e as polifonias. (IANNI, 2002, p.141).

São tantos falantes ao redor do globo que a língua acrescida de gestos, expressões faciais e termos técnicos locais, regionais e mundiais, vê-se massacrada, vulgarizada e até incompreensível para os falantes nativos. Leffa (2003, p. 12) é incisivo:

Ao se globalizar, o inglês perdeu sua uniformidade e teve que incorporar a diversidade, não só no seu léxico, com as inúmeras palavras estrangeiras que emigraram para o seu sistema, mas também diversidade fonológica e mesmo sintática. A diversidade lingüística com a existência não apenas do inglês canadense, australiano, nigeriano ou indiano - mas também do inglês coreano, japonês ou brasileiro - reflete a diversidade cultural.

A língua inglesa torna-se o denominador lingüístico comum da atualidade. A questão não é embriagar-se, “get drunk on words”, “embebedar-se com palavras”, usar a língua por modismo. Sobre isso, Leffa (2003, p. 06) ressalta a necessidade de entendermos o porquê de aprender uma língua estrangeira:

Tem a liberdade de ver o uso de uma língua estrangeira sob duas perspectivas opostas: ou como um processo de colonização dos países centrais ou como um meio de capacitação pessoal (“empowerment” em inglês).(...) Pelo lado da colonização, podemos listar as medidas tomadas pelos países falantes da língua hegemônica em favor não só de sua manutenção (...) Pelo lado da capacitação pessoal, a constatação de que não saber a língua hegemônica leva à exclusão. Na atualidade o desconhecimento da língua inglesa, não só restringe o acesso à informação a ser recebida, como também limita o alcance da mensagem a ser transmitida.

Isso posto, vale dizer que é necessário que nós, professores de inglês ou de qualquer outra língua estrangeira, chamemos a atenção dos nossos alunos para o processo histórico-cultural que atravessamos e da necessidade de se aprender uma língua de alcance universal, apesar das críticas referentes à dominação política, econômica, tecnologia e/ou cultural, que abre espaço para a autopromoção e participação do sujeito na comunidade cultural internacional. Isso significa um ensino contextualizado da Língua Inglesa e uma contribuição

---

<sup>23</sup> Tradução da autora. “And as the world adopts an international brand of English, it’s native speakers who have the most to lose”.

para a formação crítica e o desenvolvimento da cidadania. Leffa (2003) e Castells (1999) defendem a idéia de que a língua local pode e deve conviver com a língua global. “As duas línguas podem conviver harmoniosamente na mesma pessoa, de maneira complementar, sem causar conflitos”. (LEFFA, 2003, p.11).

A aprendizagem passiva e acrítica, que imita, vive e respira o modo americano de viver, ‘the American way of life’, é inaceitável. Não se insere aqui um “genocídio lingüístico” (LEFFA, 2003, p. 11); cabe aprender a usar as duas línguas em situações diferentes e com propósitos específicos. Sob essa ótica, aprendendo uma segunda língua, estamos reforçando a nossa identidade, preservando as nossas características e nos lançando como emissores além de meros receptores de informação. Por meio da língua, interagimos com outros grupos para difundirmos a nossa cultura, os nossos valores, as nossas crenças e o nosso país. Essa interação é forte nas salas de bate-papo quando as pessoas se conhecem, falam de si, do seu país e de suas famílias.

Sabemos que a riqueza humana reside na sua diversidade criadora. As diversidades lingüísticas e culturais são enriquecedoras porque ampliam e nutrem toda uma nação, rejuvenescendo hábitos e evoluindo idéias.

O inglês adquire assim novos significados, alcance mundial e mantém uma posição dominante na ciência e na tecnologia, cabendo à mídia impressa, eletrônica e informática a sua difusão. Claude Truchot (1990 apud IANNI, 2002, p. 140) justifica, em poucas palavras, a posição da língua inglesa como língua de comunicação mundial:

A mídia impressa, eletrônica e informática, bem como produtos como o disco, o cinema e os programas televisionados desempenham um papel fundamental na difusão do inglês. Representam de longe o principal meio de pôr-se em contato com esta língua, que alcança o maior número de pessoas, que as toca mais freqüentemente e de maneira mais variada. (...) Esta presença do inglês manifesta-se como a própria língua das mídias. Além disso, as mídias propagam em inglês a reprodução da realidade do mundo contemporâneo.

Para entendermos a realidade do mundo contemporâneo e para efetivarmos a leitura do discurso vigente e da realidade que o produz, torna-se necessário aprender a língua inglesa. O reflexo disso é que, cada vez mais, as pessoas começam a aprender inglês bem jovens, desde a mais tenra idade, para adquirir fluência e proficiência e preparar-se para o mercado de trabalho. Também entendemos que ela se descaracteriza ao ser amplamente usada, passa por um processo de evolução que, em um estágio mais avançado, poderá se tornar uma língua diferente de como é falada hoje. Assim ocorreu com o português de Portugal no Brasil. Houve um profundo distanciamento com o passar dos anos; como consequência de diversas

influências externas e internas. O nosso português agora é do Brasil, é brasileiro. E a língua de comunicação mundial pode vir a ser o “globlês<sup>24</sup>”, a língua da globalização. Crystal (2005, p. 40) dá-nos mais exemplos de nomes compostos misturados ao inglês, como o taglês (tagalogue e inglês), franglês (francês e inglês), japlês (japonês e inglês), espanglês (espanhol e inglês), chinglês (chinês e inglês), Denglish (Deutsch/alemão e inglês), Wenglish (Wesh/gaélico e inglês) e curiosamente o texmex (para o espanhol mexicano usado no Texas).

Diante de tantos argumentos e posicionamentos, fica a questão quanto ao modo de aprender e ensinar uma língua estrangeira (LE). O processo ensino-aprendizagem de uma LE envolve teorias com características distintas. Porém, independentemente de como elas são delineadas, para se aprender bem uma língua, precisamos de dedicação, de estudo e de compromissos permanentes, de um bom entendimento da língua materna e de competências lingüísticas e comunicativas (competência lingüística: regras fonológicas, morfossintáticas e semânticas; competência comunicativa: uso adequado da língua em diferentes situações). O processo de aquisição e aprendizagem é esboçado por seus métodos e/ou abordagens (aquisição é empregado para indicar que o processo se dá em um ambiente natural, no país de origem, ou mesmo no ambiente familiar de falantes bilíngües; aprendizagem implica em uma situação formal, com a aprendizagem de regras e correção de erros em um ambiente artificial, em sala de aula).

Essas abordagens, historicamente, foram teorizadas para ensinar e aprender uma segunda língua. Considerá-las separadamente muito enriquecerá essa análise que foca a relação professor-máquina-aluno, destacando o papel do professor nessa relação.

## 2.1 Ensino de Línguas: abordagens e métodos

Muitas teorias sobre o processo ensino-aprendizagem de uma segunda língua já foram elaboradas e aplicadas, todas se espelhando nas tendências de cada época. Contudo, o ensino de línguas estrangeiras tem sido, historicamente, caracterizado por diferentes abordagens com diversos modelos de aprendizagem, ora privilegiando a língua oral, ora a língua escrita ou individualização e/ou socialização, e quase sempre dicotomizando-se: gramática (grammar) e fala (speaking), audição (listening) e escrita (writing), fala (speaking) e escrita (writing), escrita (writing) e leitura (reading) e assim por diante.

---

<sup>24</sup> Globlês é um termo utilizado informalmente para mostrar que as pessoas falam o inglês de forma convencionalmente errada, fruto da diversificação dele em diferentes comunidades, semelhante ao famosoportunhol. Aqui usamos como a língua da globalização.

Método e abordagem que, muitas vezes, imaginamos serem coisas bem diferentes, configuram um problema de terminologia. Larsen-Freeman (1986)<sup>25</sup> diz que método significa uma combinação de “princípios e técnicas”. Os princípios representariam a estrutura teórica do método e envolveriam cinco aspectos do ensino de língua estrangeira: o professor, o aluno, o processo de aprendizagem e a cultura da língua-alvo. As técnicas seriam atividades feitas em sala de aula, derivadas da aplicação de certos princípios. Leffa (1988, p.211) descreve que diferentes métodos, pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira (LE), precisam de uma terminologia adequada, devido à abrangência de uso do termo “método”. Tudo é método, desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método, até a elaboração de normas para a criação de um curso. Convencionou-se dividi-lo em abordagem (approach em inglês) e método propriamente dito. Dessa forma, o método tem uma circunscrição mais limitada e pode estar contido dentro de uma abordagem.

Para entendermos as várias abordagens, citadas como processo, historicamente, construído e com base nos dados de Cestaro (200\_) e em Leffa (1988), nos reportamos ao latim e como ele era ensinado. Era ensinado utilizando a língua materna, a língua dos alunos e as lições eram compostas por frases isoladas, também na língua materna, escolhidas em função do conteúdo gramatical a ser ensinado e memorizado pelos alunos.

A partir do século XVIII, no entanto, os textos em língua estrangeira tornam-se objeto de estudo; os exercícios de versão e de gramática passam a substituir a forma anterior de ensino que partia de frases isoladas tiradas da língua materna. É com base nesse modelo de ensino, que o século XVIII assistirá à consagração do chamado “método gramática-tradução”, mais comumente chamado de “tradicional” ou “clássico”.

E, é com esse método, e apoiando-nos em Leffa (1988) que apontaremos os métodos e abordagens para se ensinar e aprender uma língua. Ainda complementaremos a análise, retomando algumas intervenções da situação do ensino no contexto brasileiro. Vejamos.

O método ‘tradicional’ ou ‘clássico’, também grafado como ‘método AGT’ e/ou a ‘abordagem da gramática e da tradução’, tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de língua. Surgiu na Alemanha, no fim do século XVIII, com interesse pelas culturas grega e latina na época do Renascimento e continua sendo empregado até hoje; porém, esporadicamente. Basicamente, consiste no ensino da segunda língua pela primeira com ênfase na forma escrita.

---

<sup>25</sup> Larsen-Freeman (1986) foi citado por FREITAS, Lúcia, no texto Metodologias de Ensino de Língua Estrangeira. ([www.serradigital.com.br/lucia/metodos.htm](http://www.serradigital.com.br/lucia/metodos.htm)) acesso em 27 dez. 2005.

O segundo método é o ‘método direto’ e/ou a ‘abordagem direta’ (AD), quase tão antigo quanto a AGT e surgiu como uma reação a esta. A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser apresentada nas primeiras aulas. Esse método foi introduzido no Brasil em 1931, isto é, 30 anos após a sua implementação na França.

O terceiro método chamado de ‘método da leitura’ ou ‘abordagem para a leitura’ (AL) cujo objetivo é desenvolver a habilidade da leitura, surgiu devido à falta de um estudo comparativo entre AD e a AGT. Uma versão simplificada do método de leitura substituiu o método direto nos anos 40 e 50 no Brasil.

O ‘método audiolingual’ ou abordagem ‘audiolingual’ (AAL) é uma reação contra a AL e surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou de falantes fluentes. A solução foi “produzir” esses falantes da maneira mais rápida. Repetições intermináveis para desenvolver a superaprendizagem, tornando as aulas cansativas para os alunos e professores. Nesse método, a ênfase era na forma. Em detrimento do significado, os professores faziam com que os alunos papagueassem frases que não entendiam. Essa abordagem apoiou-se nos princípios da psicologia behaviorista de Skinner (1932). Seus estudos comportamentais levaram-no a criar os métodos de ensino programado, que podem ser aplicados sem a intervenção direta do professor, por meio de livros, apostilas ou mesmo máquinas e nos princípios da lingüística distribucional de Bloomfield<sup>26</sup> (1933).

Aprender uma segunda língua pode ser considerado como um processo mecânico de formação de hábitos e automatismos. Assim, as máquinas de ensinar apresentam várias vantagens sobre outros métodos que não as utilizam. Foi com a abordagem audiolingual que o laboratório de línguas passou a constituir um espaço de extrema importância, em que o aluno repetia oralmente as estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas. O professor continuava no centro do processo do ensino-aprendizagem, dirigindo e controlando o comportamento lingüístico dos alunos.

Ainda com base em Leffa (1988), houve um período de transição, durante o qual surgiram vários métodos, geralmente ligados a um nome: ‘Sugestologia de Lozanov’ que enfatiza os fatores psicológicos. A sala deve ser confortável e para reduzir a ansiedade e a inibição, os alunos podem receber pseudônimos; ‘método de Curran’: a aprendizagem é por aconselhamento e está centrada no aluno, consistindo de técnicas de terapia de grupo. Nesse caso, os alunos são colocados em círculo, enquanto o professor circula pelo lado de fora.

---

<sup>26</sup> O processo de aquisição da língua é explicado por Bloomfield em termos de hábitos de discurso e de resposta ao discurso. Para ele a língua não é um fenômeno mental: ela é comportamental. Como outras formas do comportamento humano, ela é adquirida por um processo de formação de hábitos. (FIGUEREDO, 2002, p.16).

Quando alguém quer dizer alguma coisa, o professor se aproxima, traduz em voz baixa, na língua estrangeira, o aluno fala e grava o que disse em voz alta. No fim da aula, a gravação é reproduzida e transcrita para comentários e observações; ‘método silencioso de Gattegno’: consiste fundamentalmente no ensino através de bastões coloridos, que o professor usa para criar as diferentes situações de aprendizagem, juntamente com gráficos para o ensino da pronúncia. O professor fica calado a maior parte do tempo; ‘método de Asher-Resposta física total’: consiste no ensino, através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno e que se tornam complexos, à medida que se avança no curso. A premissa do método é que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. A prática oral parte do aluno, quando ele estiver interessado em falar; a ‘abordagem natural’: visa desenvolver a aquisição da língua, o uso inconsciente das regras gramaticais dela em vez da aprendizagem, ou seja, o uso consciente delas. O conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente.

Martins-Cestaro (200\_) enriquece essa listagem com a ‘abordagem audiovisual’ (AV) que se dividiu em três fases: a primeira ocorre nos anos 60 e a segunda nos anos 70. Essas duas fases foram marcadas pela integração didática e por tendência behaviorista, processos combinados de memorização e dramatização de diálogos aos exercícios estruturais, utilizando imagens como suporte para a construção de sentidos dos diálogos. Nessas duas primeiras fases, o aluno desempenhava um papel receptivo, portanto, submisso e o professor centralizava a comunicação. Na terceira e última fase dessa abordagem, as imagens passam a constituir o ponto de partida da explicação, não mais o suporte para a comunicação; passavam, então, a ter o papel de estimuladora verbal. A relação professor-aluno é mais interativa. Corrigia-se sutilmente a entonação, ritmo, e “accent” ou sotaque. Essa última fase coincide com o desenvolvimento da ‘abordagem comunicativa’.

A ‘abordagem comunicativa’ inicia-se, sem fechar o último ciclo da história do ensino de línguas. Foi desenvolvida nos anos 70 e 80. Essa abordagem não tem ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades (ouvir, falar, escrever e ler); elas são apresentadas de modo integrado, mas dependendo dos objetivos, pode haver concentração em uma só; porém, sempre centralizando o ensino na comunicação. Dá muita importância à produção dos alunos. Portanto, a aprendizagem é centrada neles. Utiliza várias estratégias, que permitem o desenvolvimento do aluno como, o trabalho em grupo, em pares, dramatizações que permitem expressões mais livres, leitura de textos com assuntos variados e autênticos em oposição aos pedagogicamente preparados. O professor não é mais o centro das atenções e assume o papel de orientador, facilitador e organizador das atividades em classe e

propiciador de uma atmosfera de interação e afetividade durante o processo. O uso da língua materna é permitido, principalmente, no início do curso, e também toda vez que se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da segunda língua (L2).

No Brasil, a idéia de um único método certo foi abandonada com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, com base no pluralismo de idéias e concepções pedagógicas. Os Parâmetros Curriculares, complementando a LDB de 1996, não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificado pelas necessidades do aluno e pelas condições de aprendizagem. A abordagem sociointeracional valoriza a interação entre leitor, texto e escritor e considera que tanto quem escreve quanto quem lê o texto produz significados e sentidos.

No movimento de aprender e ensinar uma língua estrangeira, as abordagens refletem empenho de suavizar o processo que cada abordagem defende. Privilegiam a tradução e a gramática, o audiovisual, o audiolingual, a forma natural e as máquinas de ensinar. Na realidade, entendemos que elas se complementam. Não é jogar fora uma teoria para abraçar outra, não é substituir o método audiovisual pelo audiolingual ou mesmo o comunicativo. Do privilégio de uma abordagem, o homem sempre buscou aprimorá-la voltando-se para um bom desempenho lingüístico. E as tecnologias educacionais vêm apoiar essas abordagens.

## **2.2 O laboratório de línguas**

Como o objeto desse estudo é a relação homem-máquina-aluno e seu papel no processo ensino-aprendizagem, ou seja, professor-computador-aluno, em que não há anulação do papel do professor nessa tríade, vamos priorizar os fundamentos teóricos da criação do laboratório de línguas, do início até os dias de hoje, com a inserção do computador no processo ensino-aprendizagem de línguas. Acreditamos que sua utilização dependerá de “um fazer” dos professores, de sua abertura ao uso da máquina. Sugerimos que a sua utilização seja diária e na formação de professores para promover a aprendizagem de língua inglesa e a alfabetização tecnológica dos graduandos, pois nesse ambiente podemos reunir todas as tecnologias educacionais existentes.

O laboratório de línguas surgiu com o ‘método audiolingual’ ou abordagem ‘audiolingual’ (LEFFA, 1988), e foi constituído com objetivos militares para produzir falantes



em pouco tempo. Como ‘Máquina de ensinar’ (SKINNER, 1932), como espaço de simulação, como espaço da prática, como recurso didático, entre outros, o laboratório configura-se como o lugar onde se faz estudo experimental com objetivos práticos de simulação de situações, nesse caso, cotidianas de uso da língua, colocando o aprendiz em contato com os seus usos, costumes, linguagem formal e coloquial, aspectos culturais da língua-alvo. Depois do professor, é o recurso didático que mais oferece ajuda individualizada, autônoma e também coletiva conforme a disposição do laboratório. Uma das suas características é tanto a auto-análise que o aluno pode fazer, quanto o aprimoramento lingüístico que ele busca.

Disposições e formatos:

Quanto à infra-estrutura, ele é variado, podendo os equipamentos serem dispostos de diversas formas.



Fotografia 1 – Laboratório de línguas da FAFIBE (Faculdades Integradas de Bebedouro).  
Fonte: <http://www.fafibe.br/acesso> em 14 nov. 2005

O ‘laboratório tradicional’ (fotografia 1) é composto de cabines separadas, cada uma contendo um tape-deck especial e um sistema de comunicação com a mesa de comando à qual as cabines estão conectadas. Equipamentos para amplificação, equalização e distribuição de informação sonora, via tape-deck, ou qualquer outra fonte de áudio são conectados à mesa de comando (videocassete, Cd player e outros), as quais podem ser gravadas nos tape-decks existentes nas cabines dos alunos. Nesse laboratório, as atividades são fragmentadas, descontextualizadas e possuem caráter de pergunta e resposta: repetição mecânica.



Fotografia 2 – Laboratório de línguas da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).  
Fonte: <http://www.pucrs.br/> acesso em 14 de nov. 2005

A fotografia número 2 mostra ainda a disposição de um laboratório tradicional, cabines separadas, professores manipulando a mesa central de comando das atividades. As atividades que são desenvolvidas nesse laboratório primam pela individualidade e pela interatividade, a relação aluno-máquina, ao executar uma instrução programada, leva o aluno a estudar sem a intervenção direta do professor.



Fotografias 3 – Laboratório de línguas de São José (Rio de Janeiro)  
Fonte: <http://www.saojose.g12.br/> acesso em 14 de nov. 2005

A disposição do laboratório da fotografia número 03 impede a ação partilhada, ou seja, a construção do sujeito por meio do outro, contrariando os estudos de Vygotsky no referente aos princípios da teoria histórico-cultural. Nessa construção, o sujeito desenvolve-se por meio de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com os seus semelhantes,

implicando assim uma ação partilhada. Através do outro, as relações entre sujeito e objeto de conhecimentos são estabelecidas. Vygotsky (1998, p. 175) “[...] vê o aprendizado como um processo profundamente social, enfatiza o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado”. Nesse contexto, há somente a máquina e o aluno. Percebemos que a tarefa executada pelo professor poderia ser feita por qualquer pessoa capaz de manusear os aparelhos, anulando o seu papel na relação professor-computador-aluno. Os alunos ficam sentados de costas para o professor, impedindo qualquer tipo de contato físico e afetivo com o grupo e com o professor”.



Console de comando

Professora usando o console de comando

Fotografia 4- Laboratório de línguas da PUCRS  
 Fonte: <http://www.pucrs.br>/acesso em 14 nov. 2005

Na fotografia número 4, visivelmente, temos o professor isolado por completo do grupo de alunos, monitorando-os pela mesa de controle e, a qualquer problema, o contato do professor com aluno é através do vidro da cabine de isolamento do docente, usando *'headphones'* para se comunicarem. Há apenas interatividade com a máquina, atribuindo ao professor a simples função de aplicar as atividades instrucionais.

Analisando as fotografias indicadas na página anterior e refletindo sobre os três grandes domínios da aprendizagem de línguas, “o cognitivo, o afetivo e o psicomotor” (LEFFA, 2003, p.10), podemos dizer que o laboratório tradicional não contempla os domínios afetivo e psicomotor. Apoiando-nos em Leffa (2003), entendemos que domínio cognitivo conduz o aprendiz a conhecer o vocabulário relacionado a um determinado tópico, a compreender a estrutura gramatical, a aplicar regras gramaticais; a analisar textos escritos, a integrar conhecimentos de diferentes áreas, a julgar o valor de material escrito. O domínio afetivo envolve as características de aceitar as diferenças culturais, de demonstrar interesse no tópico, de apreciar obras literárias, de integrar conhecimento da língua em seu plano de vida e demonstrar consistência na prática da língua estrangeira. O domínio psicomotor auxilia a

reconhecer vogais na língua estrangeira, a saber a posição dos órgãos da fala para os diferentes fonemas, a imitar sentenças que ouvimos, a falar natural e fluentemente, a ajustar a fala à situação e mudar a pronúncia. Todos os domínios são importantes. Questionamos aqui é a eficácia das atividades feitas em laboratórios tradicionais que, em nosso entendimento, não contemplam os domínios afetivo e psicomotor. As atividades são conduzidas, sem questionamentos e socialização de seus resultados. Não há intervenção pedagógica e o procedimento para a realização da tarefa é simplesmente pressionar o botão ou a tecla “*stop*”, parar, passar para frente, “*fastforward*”; voltar, “*rewind*”; dar uma pausa, “*pause*”; gravar, “*record*”.



Fotografia 5 – Laboratório de línguas da Faculdade Eduvale de Avaré.

Fonte: <http://www.eduvaleavare.com.br/><acesso em 14 nov., 2005>

A fotografia de número 5 já apresenta uma evolução quanto à função do professor no laboratório de línguas, imprescindível para mediar a relação aluno-máquina. Apesar de impossibilitado de caminhar entre as máquinas, o professor pode comandar as atividades, mesclando recursos e integrando uma variedade de possibilidades de utilização dos recursos como a fita cassete, CD, CD-ROM, fita VHS, DVD, sinal de antena digital. O domínio afetivo, por meio da presença do professor, e a sua intervenção pedagógica já estão presentes, mas ainda são individualizados e os alunos configuram-se como ‘números’ porque as cabines são numeradas e ainda impedem uma visualização total da ação do professor.

Com a chegada dos computadores na área educacional, primeiramente na área administrativa, só posteriormente como uma ferramenta pedagógica, uma nova forma de dispor o laboratório vislumbrou-se a possibilidade de um atendimento coletivo e não somente individualizado como mostrado nas fotografias 1, 2, 3, 4 e 5. Mas, o que é um computador?

Segundo Cano (1998, p.159), o computador “ [...] é uma máquina que funciona por meio de impulsos elétricos, dotado de um conjunto de dispositivos interconectados, trata da informação de forma automática, seguindo instruções de um programa”. Ou seja, recebe a informação, transforma-a e apresenta-a novamente de uma forma diferente. Os computadores

são gestores de informação. Basta fornecer-lhes os dados, indicar-lhes o que devem fazer com eles, programá-los e esperar os resultados.

Em uma dialética entre encantamento, 'filias', e medo, 'fobias', em adotar o computador no processo ensino-aprendizagem com receio de o mesmo substituir o professor ou até mesmo de pensar que ele pode ter o seu papel diminuído ou anulado diante de tantas possibilidades que ele gera, descreveremos a sua inserção no ensino de inglês e na sala de aula no nosso próximo momento dialógico.

### *2.2.1 O computador, o ensino de línguas e o ambiente computacional*

Mediante uma possível substituição do professor pela máquina, discussões infundáveis surgiram e têm surgido sobre a inserção do computador na educação.

O computador é uma máquina polivalente, ou simplesmente, um quase-sujeito, pois combina vários programas feitos, especialmente para atender às nossas necessidades de sempre procurar armazenar mais do que nossa memória permite, buscar mais informações que a nossa biblioteca não pode fornecer tão rapidamente e de forma atualizada, em uma só máquina. Dentre os seus programas informáticos, Cano (1998) destaca os editores de texto (WordPerfect, Microsoft Word, Word Star, Quadern, MacWrite, WriteNow e outros), Programas de auto-edição (Page Maker, Ready Set Go!, Ventura Publisher), administradores de banco de dados (dBase III, dBase IV, Microsoft File, File Maker), folhas de cálculo ou folhas eletrônicas (Lótus 1-2-1(PC) e o Excel (PC e Macintosh) ), editores gráficos e de desenho (Dpaint, DeluxePaint, CoreCraw, PaintBrush para computadores PC e MacDraw, MacPaint e Cricket Graph para Macintosh), pacotes integrados (Framework e Open Acces para PC e Microsoft Works para PC e Mac). Além de todas essas possibilidades, o computador incorpora todos os equipamentos em uma única conexão, promovendo relações interativas, ou seja, disponibiliza simultaneamente várias mídias em uma só máquina.



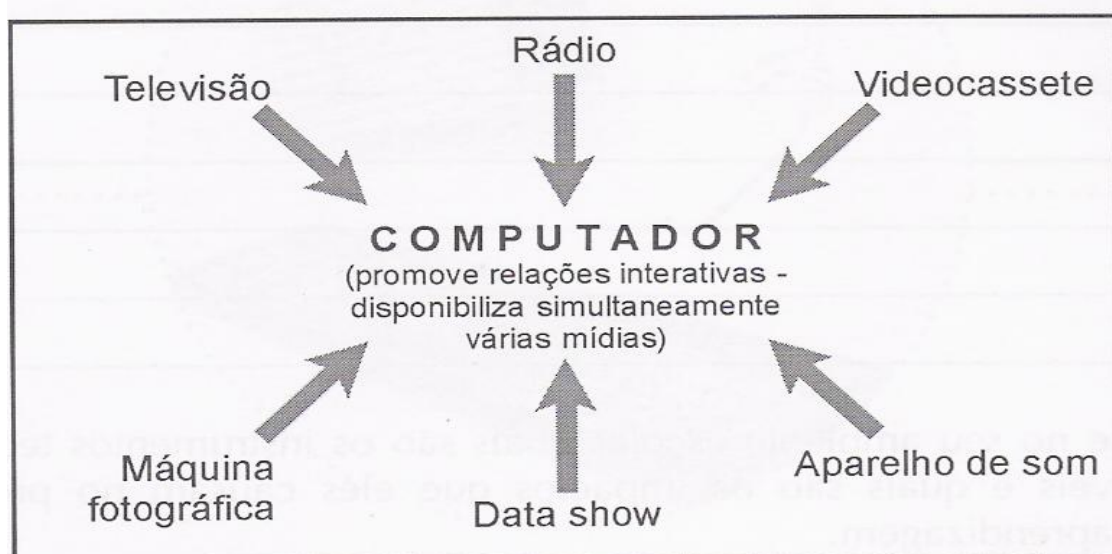


Figura 1 – A polivalência do computador  
 Fonte: Tajra, 2001, p.49.

Essas multiconexões (televisão, rádio, máquina fotográfica, data show, vídeo-cassete, aparelho de som) fazem-nos refletir sobre a função de mediação do professor entre aluno-máquina, professor-aluno em um único plano ‘professor/máquina/aluno’. A máquina sozinha não ensina, apenas obedece e dá comandos. Contudo, informa e promove, sim, ensino e aprendizagem, mesmo não sendo pleno, dialógico, humanista e/ou pedagógico. Por isso, a definimos como “quase-sujeito”. Isso posto, cabe reiterar a forte necessidade de o professor conhecer todos os recursos tecnicamente para que o pedagógico flua sem prejuízo, motivado por uma forte tendência de automatismo que o computador imprime nas atividades geradas por ele.

Mesmo com uma impressionante lista de programas informáticos e múltiplas conexões, o computador só age dentro da previsibilidade daquilo que foi programado por alguém. “Os computadores, simplificada, podem ser entendidos, considerando o seu aspecto funcional, como máquinas de transformação, máquinas de processamento”. (COX, 2003, p. 09). Ele é um grande aplicador de programas à disposição do professor, diferente e inovador, mas não mágico. É máquina, antes de tudo, de informação. Nós, professores, temos de ser mais do que aplicadores e apertadores de botões. Temos que intervir no processo, questionar, indagar, gerar polêmica e sermos melhores simuladores que as máquinas. Nós é que temos o “discurso de sentido”, o limite humano do conhecimento para além de gestão de informação.

Como máquinas programáveis, Cox (2003) mostra a capacidade de ação do computador voltado para as práticas educacionais: (1) Simulação: para a simulação, o aluno

pode experimentar, elaborar, criar, discutir suas idéias. A simulação não deve substituir as atividades concretas; ela encerra a possibilidade dos alunos serem os agentes de sua aprendizagem. Isso é ação do sujeito. (2) Jogos: aliando diversão com aprendizado, os jogos contribuem para que essa aliança seja prazerosa. (3) Ensino a distância: propiciador de cursos em centros de excelência a distância, é resultado da escassez de tempo livre e da necessidade de formação continuada. É uma ação ainda muito discutida quanto à interação face a face, presencial, a qual, para muitos, é ainda essencial no processo ensino-aprendizagem. (4) Programas comerciais: softwares comercializáveis como editores de texto, planilhas eletrônicas, banco de dados, programas de apresentação e outros softwares que têm aplicação mais prática do que educacionais, mas que podem ajudar no processo ensino-aprendizagem. (5) Programas educacionais: histórias interativas, enciclopédias, dicionários, tutoriais<sup>27</sup>, exercício e prática, autoria, Logo e outros. Todos desenvolvidos especialmente para fins educacionais. (6) Comunicação: os computadores estão interligados em rede e podem ser ligados por cabo, linha telefônica privada, rádio, satélite e proporcionam a comunicação todos-todos por meio de listas de discussão, salas de bate-papo, páginas da World Wide Web (www), boletins eletrônicos etc, integrando ou unindo de uma forma ou de outra os seres humanos.

A Comunicação Mediada pelo Computador ou *Computer-mediated communication* (CMC) existe desde os anos 60 (WARSCHAUER, 1996). Com a Internet, pela primeira vez, aprendizes podem se comunicar vinte quatro horas por dia, diretamente com falantes da língua inglesa no mundo todo, da escola ou do trabalho, com inúmeras vantagens, dentre elas, a econômica. Todos nós podemos pesquisar milhões de arquivos em minutos e acessar materiais genuínos em jornais e revistas eletrônicas, transmissão de notícias, vídeos, resumos de livros, críticas de filmes, publicar textos e resultados de pesquisas. Portanto, podemos acessar todo possível material de nosso interesse com um diferencial, de ser rápido e atualizado e de caráter revolucionário.

A Internet é o tecido das nossas vidas. Se as tecnologias de informação são o equivalente histórico do que foi a electricidade na era industrial, na nossa era poderíamos comparar a Internet com a rede eléctrica e o motor eléctrico, dada a sua capacidade para distribuir o poder da informação por todos os âmbitos da actividade humana.(...) A Internet constitui actualmente a base tecnologica da forma organizacional que caracteriza a Era da Informação: a rede (...) A Internet é, antes de tudo, uma criação cultural. (CASTELLS, 2004, p.15, 52).

---

<sup>27</sup> Os tutoriais são programas que apresentam informações ou seqüência de conteúdos e questionamentos variados, exigindo respostas freqüentes dos alunos (COX, 2003, p. 50).

Com ela, a comunicação pode ser simultânea, em tempo real, síncrona ou assíncrona por meio de e-mails. As pessoas são capazes de se comunicarem, não somente na relação um-um, mas também na relação um-todos quando conectados em rede, servindo-se de uma ferramenta computacional que reúne todos em uma única tela para discussões, avaliações e ensino (EAD) a distância.

A Internet tem um papel decisivo na interação dos sujeitos com o mundo globalizado, “a comunicação de muitos para muitos em tempo escolhido e a uma escala global”. (CASTELLS, 2004, p.16). Ela amplia fronteiras, supre distâncias, propicia acesso aos benefícios advindos dela mesma e altera a tradicional relação professor-aluno. Para além do tradicional processo linear de comunicação, pautado no falar-ditar do professor, na oralidade e no impresso, ou seja, um-todos (professor-alunos), ou um-um (aluno-aluno), “enquanto possibilidade técnica, as TICs, por meio da Internet, criaram as condições para comunicação todos-todos”. (BIANCHETTI, 2001, p. 59). Temos que estar atentos quanto à possibilidade de comunicação todos-todos.

As relações entre emissor-receptor correm o risco de serem concebidas como informação-alunos (ALAVA, 2002, p.10), voltadas para uma aprendizagem de ordem individual, descartando a presença do professor, mas propiciando um ambiente autodidata.

O caráter da mudança não reside só no meio, adaptação do ambiente, mas supõe mudanças como uma evolução nos papéis do professor e do aluno, no modelo de sala de aula e uma ressignificação da transmissão linear de informação que separa emissão e recepção. O professor passa da condição quase que exclusiva de transmissor para uma de produtor, criador e gestor do conhecimento. De posse e com conhecimento de uso das ferramentas computacionais, o próprio professor é capaz de criar suas atividades de modo a entender e a aproveitar a curiosidade específica de seus alunos.

Não corremos o risco de aplicar atividades fora do contexto da realidade dos mesmos, mas elaborar, criar e, por que não, até juntamente com os nossos alunos. “O conhecimento deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser focado como processo”. (MORAES, 1996, p. 60). Nessa perspectiva, é que a educação ultrapassa limites disciplinares e conceituais e o professor redimensiona seu papel como propiciador da construção do conhecimento, mediando interações comunicativas no ato de aprender e ensinar, via TICs.

A aprendizagem de línguas usando o computador não poderia deixar de ser uma inovação revolucionária. O computador no processo ensino-aprendizagem de línguas se desenvolveu gradualmente nos últimos trinta anos e foi denominado de CALL (Computer



Assisted Language Learning), aprendizagem de língua assistida pelo computador. Conhecer essa aprendizagem, que utiliza o computador no ensino de línguas, teoricamente fundamenta a análise dos laboratórios computacionais do momento.

A CALL - aprendizagem de língua assistida pelo computador pode ser dividida em três fases, as quais são chamadas por Warschauer<sup>28</sup> de *behavioristic CALL* (behaviorista), *communicative CALL* (comunicativa), e *integrative CALL* (integradora).

A fase behaviorista, idealizada nos anos 50 e implementada nos anos 60 e 70, baseia-se na teoria behaviorista de aprendizagem. Os programas dessa fase constituem-se de exercícios repetitivos (drills and practice). Esse tipo de prática é baseado no modelo de computador como *tutor* (TAYLOR, 1980). No fim dos anos 70 e princípio dos anos 80, com o advento do microcomputador, uma nova gama de atividades possibilitou um avanço nas atividades de aprendizagem, deixando esta de ser apenas *estímulo-resposta-reforço*.

A segunda fase do CALL, a comunicativa, baseia-se na abordagem comunicativa, que surgiu nos anos 70 e 80. John Underwood (1984), um dos proponentes dessa abordagem, percebeu que os programas de exercícios repetitivos (drills and practice) da década anterior não permitiam uma comunicação autêntica. Era somente uma formação de hábitos e automatismos reforçados. A aprendizagem, por meio do computador na abordagem comunicativa, prioriza o ensino da gramática implicitamente; encoraja os alunos a gerar em sua elocução original e não a manipulada; não julga e avalia tudo que os alunos fazem e nem os recompensa com ícones de sinos tocando, dizeres de parabéns etc; evita dizer aos alunos que eles estão errados e é flexível a uma variedade de respostas. Em adição ao computador como *tutor*, atribui-se ao modelo comunicativo, o computador como estímulo, *computer as stimulus*. (Taylor & Perez, 1989). Ao contrário do modelo behaviorista, o aluno é estimulado a discutir, escrever criticamente e não procurar somente por respostas. Ainda nessa abordagem comunicativa, surge o modelo de computador como ferramenta, *computer as a tool*. (Brierley & Kemble, 1991; Taylor, 1980). Os programas desse modelo não necessariamente fornecem qualquer tipo de material, mas habilitam os alunos a usarem ou a compreenderem a língua.

Exemplos de computadores como ferramenta incluem os processadores de palavras, a correção de ortografia e a gramática.

No final da década de 80, muitos educadores achavam falhas no CALL e consideravam que suas contribuições ainda eram periféricas no processo de ensino-

---

<sup>28</sup> Os dados sobre as fases do ensino de línguas mediado pelo computador foram retirados do site <[www.gse.uci.edu/markw/overview.html](http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html)> acesso em 14 de nov. 2005 (Anexo A), traduzidos pela autora.

aprendizagem de línguas, ou seja, eram compartimentalizadas, fragmentadas. Precisava-se de algo mais integralizado. O avanço tecnológico, com a chegada da Internet, e o desenvolvimento de programas voltados para a área educacional proporcionaram, assim, novas oportunidades de aprimoramento da aprendizagem de línguas.

Surge a *Integrative phase*, a fase *integradora*, com o desenvolvimento dos computadores com multimídia e com a Internet. A tecnologia de multimídia, exemplificada hoje pelo CD-ROM, permite uma variedade de meios como textos, gráficos, som, animação, vídeo etc, em uma única máquina. O que a faz mais poderosa é a ‘hypermedia’ ou hipermídia que, com seus recursos de multimídia, interliga todos e o aprendiz pode navegar simplesmente clicando o ‘mouse’.

As vantagens da hipermídia são inumeráveis para o processo de ensino-aprendizagem de línguas: um ambiente mais autêntico é criado, porque combina som e imagem em tempo real; as quatro habilidades são facilmente integradas em uma única atividade; os alunos têm grande controle da aprendizagem sem sacrificar nenhuma das habilidades (ler, falar, ouvir e escrever). Como o próprio nome da fase sugere é “integradora” porque integra as habilidades pilares da aprendizagem de segunda língua. O computador revoluciona o espaço ‘laboratório de línguas’ desde a construção individual e coletiva de alunos e professores, passando pelo favorecimento da interdisciplinaridade, desenvolvimento de cidadania, preparação para o trabalho, estímulo para a participação discente, interação dos agentes escolares até o seu ‘layout’.

O ‘layout’ desse novo ambiente computacional nos instiga a analisar e discutir sua disposição, pois é nesse ambiente que estamos formando professores e as atividades de formação ocorrem nele.



Fotografia 06 – Laboratório de línguas da Fundação Comunitária do Ensino Superior de Itabira.  
Fonte: [www.funcesi.br/lab/acesso](http://www.funcesi.br/lab/acesso) em 14 de nov. 2005

A fotografia 06 mostra a evolução do laboratório de línguas em ambiente equipado com as novas tecnologias. Revela que o ambiente agora está mais aberto, as cabines mais baixas e o professor mais visível. Esse ambiente ainda se assemelha a uma sala de aula tradicional com o professor à frente do comando e os alunos passivamente recebendo as suas instruções. Apesar da disposição tradicional, esse ambiente abre uma possibilidade de comunicação, todos-todos, com a utilização do computador, dos diversos recursos como fita cassete, CD, CD-ROM, fita VHS, DVD, sinal de antena digital, o uso da Internet e de videoconferências.

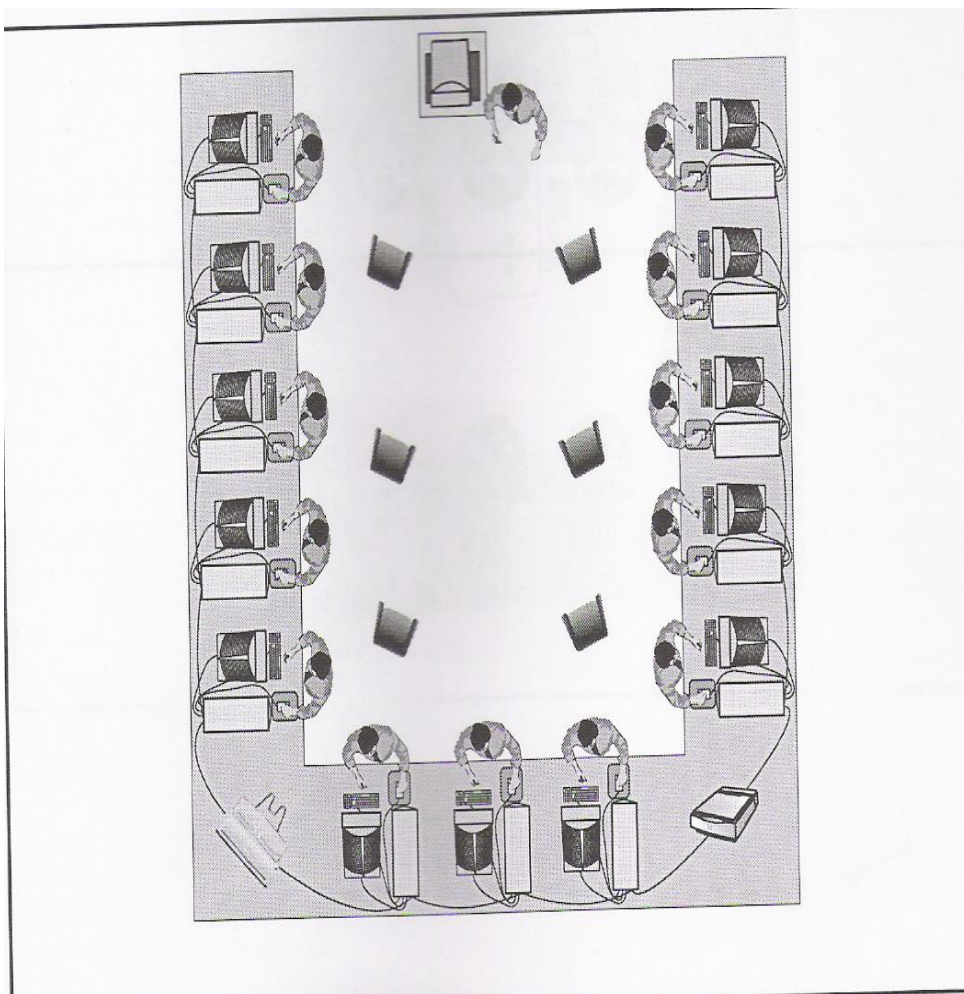
Novos modelos retratam os ambientes computacionais voltados para uma relação professor-aluno-máquina mais harmoniosa, primando pela interação dos sujeitos. Tajra (2001, p. 102) diz que para conceber um ambiente de informática educativo, devem ser considerados alguns itens, tais como o público que irá utilizá-lo; a distribuição física das máquinas, de tal forma que favoreçam uma visão ampla de toda a sala; o espaço de fluxo entre os alunos que deve ser preservado para uma maior interação aluno-aluno e aluno-professor; salas não muito grandes, para evitar a falta de comunicação entre alunos-professor; devem ser evitadas divisórias, pois as mesmas bloqueiam o som e a visualização; disponibilizar locais apropriados para impressoras, scanners e canhões de projeção e outros.

Entendemos que os modelos que iremos discutir são modelos específicos para laboratórios de informática adaptáveis para o laboratório de línguas. Os modelos mostram a evolução da sala de aula a partir das necessidades do ensino de línguas. Acreditamos que, em certo tempo, essas salas de aulas não serão mais chamadas de laboratório. Talvez, sejam chamadas de oficinas tecnológicas e incorporarão a sala de aula normal nos cursos de formação de professores, nas universidades ou nas escolas de ensino fundamental e médio. A informática deixará, ou melhor, evoluirá de aplicabilidade, de anexo, para mesclar-se substancialmente à educação. Modelos de salas de aula equipadas com computadores são sugeridos, demonstrados e organizados para melhor atender às necessidades técnicas e pedagógicas.

Iremos analisar alguns modelos que Tajra (2001) comenta. Ressaltaremos as qualidades e os empecilhos que nos desafiam a transpor a barreira da individualidade, ora exaltada pelo tradicional modelo de laboratório de línguas.

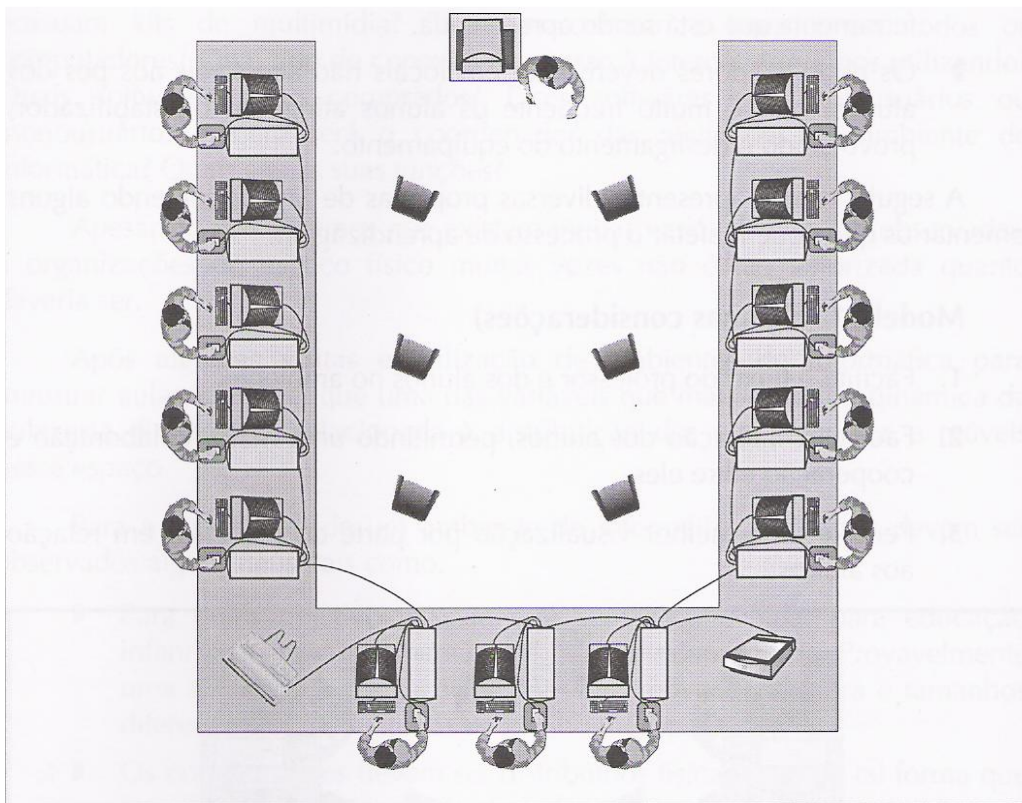
Os modelos de laboratórios de informática que iremos discutir foram criados e organizados por Tajra (2001). Iremos apresentar quatro modelos que potencialmente amenizam o problema da distância, do contato professor-aluno. Totalmente diferentes dos modelos tradicionais de laboratórios de línguas, estes proporcionam um maior espaço de

contato entre professores e alunos. O primeiro modelo, modelo 1, configura-se da seguinte forma:



Modelo 1- Sala em "U"  
Fonte: TAJRA, 2001, p.103

O modelo 1 mostra bem as características apresentadas pela Tajra (2001) quanto à distribuição das máquinas, fluxo, tamanho da sala, recursos como a impressora e o scanner de fácil acesso. O que verificamos, porém, é que alguns alunos estão dispostos de costas para o professor e outros estão sentados na lateral do professor, formando uma sala em U, sendo que o ideal para o ensino de línguas é a forma de semi-círculo. Nesse formato, os alunos somente respondem aos comandos verbais do mestre, repetindo a forma tradicional do falar-ditar do ensino convencional e com possibilidade de usar somente máquinas computacionais, levando-nos a crer que o uso desse ambiente ocorre ocasionalmente para a prática de alguma tarefa já realizada anteriormente em uma sala de aula normal.



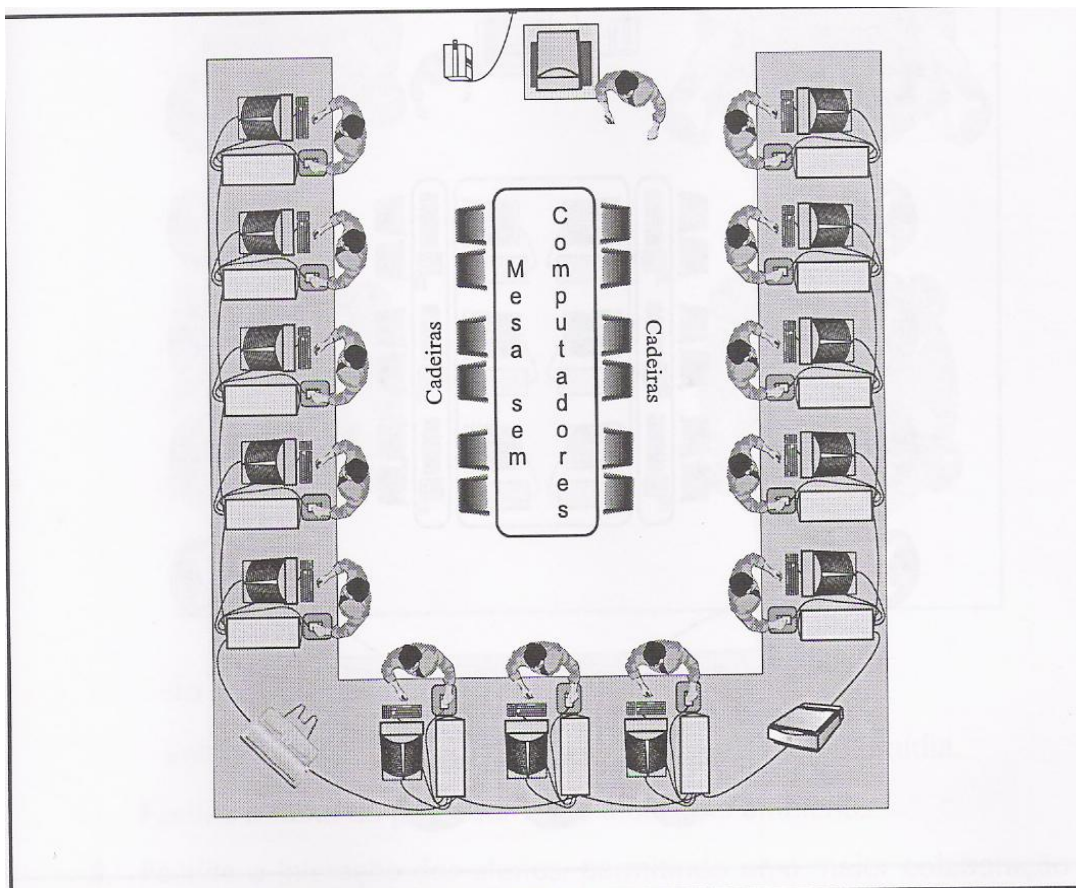
Modelo 2 – Sala em “U”  
 Fonte: TAJRA, 2001, p. 104

Este modelo é o modelo 1 revitalizado com a disposição dos alunos agora voltados para o professor, mas o monitor compromete a visão do aluno e do professor, fazendo-os olhar por cima do monitor para prosseguir com a dinâmica da aula. Poderíamos acrescentar um quadro branco à frente da sala, com um aparelho de data show com conexões com o vídeo, DVD e canal de TV. O computador do professor centralizado no meio da sala ficaria à esquerda para uso do data show. Dessa forma como mostrado no modelo 2, ainda há somente a possibilidade de uso de ferramentas computacionais.

O próximo modelo denominado por nós de modelo número 3 é uma outra sugestão feita pela autora e que abre possibilidades para uma maior diversificação das atividades em sala de aula, contudo apresenta alguns inconvenientes quanto à disposição dos alunos.

Consideramos de extrema importância a disposição dos alunos. Não podem faltar a interação e a intervenção pedagógica.

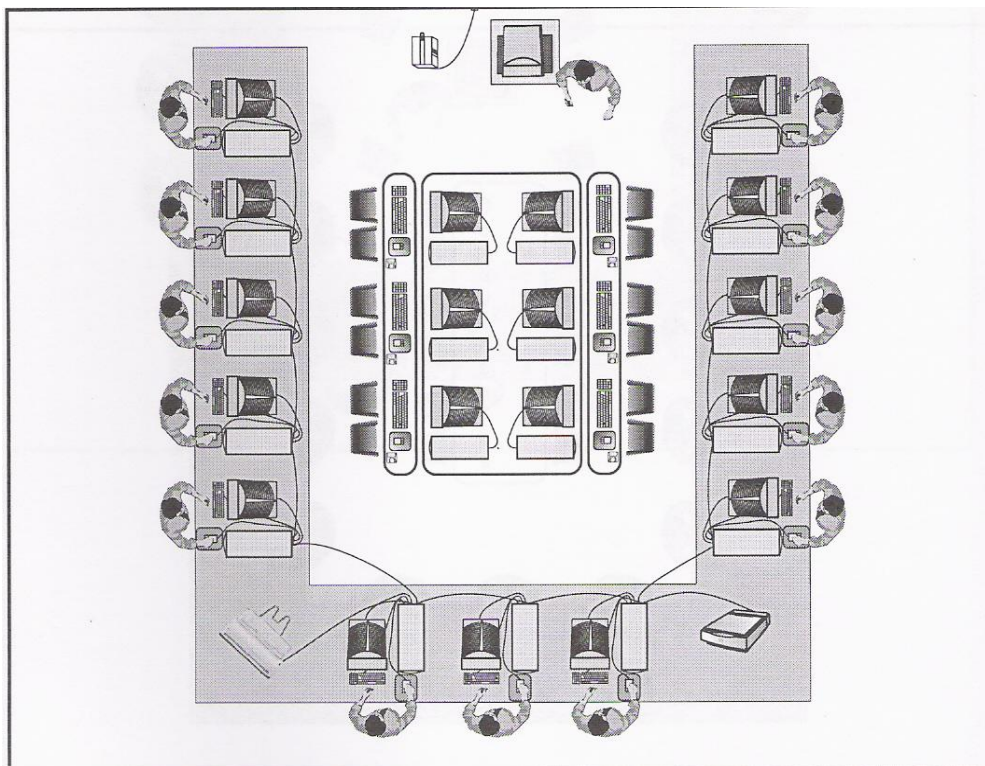




Modelo 3- Sala em "U"  
 Fonte:TAJRA, 2001, p.105

O modelo 3 ainda permanece em forma de U. Os alunos voltam à posição do modelo 1, de costas para o professor, dificultando a visão do mesmo e permanecendo a forma tradicional do falar-ditar quando os alunos utilizam o computador. Porém, há a vantagem de desenvolver atividades com o computador e sem o computador, pela simples presença de uma mesa auxiliar para a realização de outros tipos de atividades. O professor passa a ter mais opções de mesclar diferentes atividades com diferentes tecnologias educacionais, favorecendo uma melhor interação entre alunos e professor.

O modelo número 4, que é apresentado na página seguinte é o modelo 3 enriquecido com mais máquinas à disposição do professor. O enriquecimento do ambiente computacional com mais máquinas não quer dizer maiores facilidades ou mesmo melhor aprendizagem.

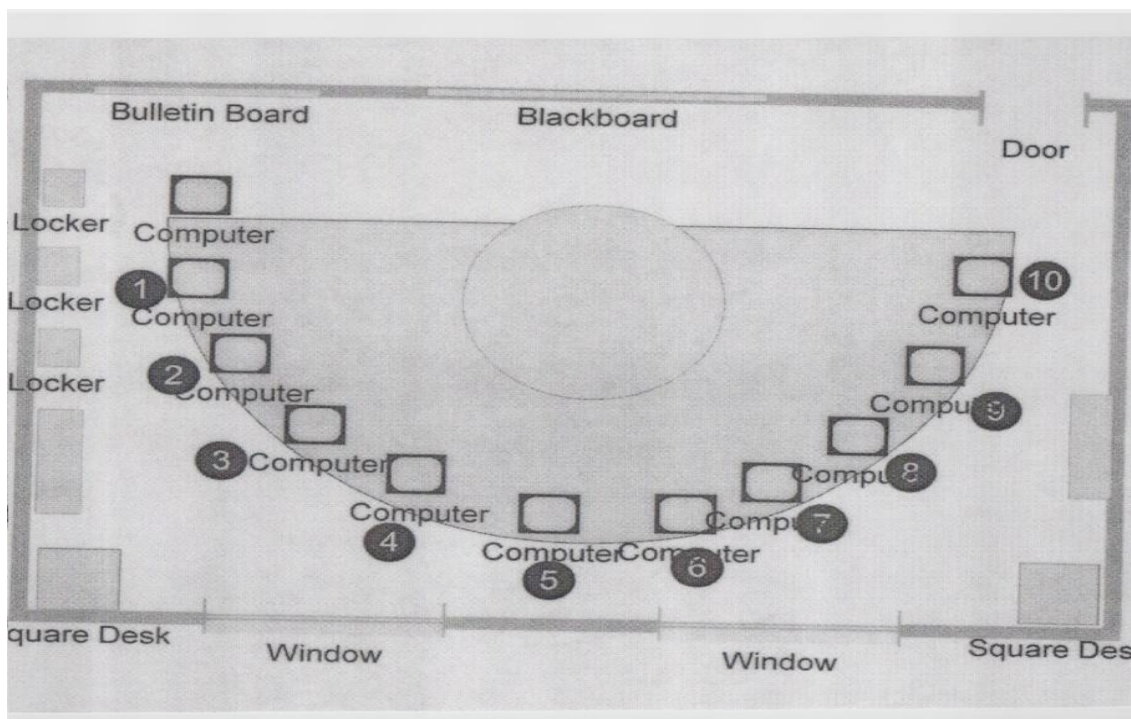


Modelo 4 – Modelo em “U” /mesa central  
 Fonte: TAJRA, 2001, p.106

Nesse modelo, o fluxo entre alunos é facilitado permitindo-lhes uma maior colaboração entre si. A mesa central disponibiliza um maior número de equipamentos disponíveis no ambiente. Contudo, faltam espaços para a execução de atividades sem o computador. A posição do monitor sobre a mesa impede novamente uma melhor visualização tanto do aluno quanto do professor no desenrolar das atividades

Analisando os modelos sugeridos por Tajra (2001), verificamos que todos são modelos já consagrados para utilização das ferramentas computacionais em qualquer atividade que necessite do computador em qualquer disciplina.

Para uma sala voltada ao ensino de línguas, algumas modificações seriam necessárias. Sugerimos, baseando-nos em nossas experiências de ensino de línguas, um ambiente computacional um pouco diferente. Poderíamos fazer uma adaptação dos modelos 3 e 4, que, a princípio, parecem-nos coerentes para uma melhor utilização dos equipamentos e para melhorar a relação professor-aluno-máquina. Mesclaremos a posição dos alunos sugerida pelo modelo 4, mas com o monitor embutido na mesa. Assim, os alunos teriam a tela como um livro e/ou um caderno que são dispostos sobre a carteira do aluno, não sendo preciso olhar para o professor e os colegas por cima do monitor.



Sala de Línguas –formato de meia-lua. Modelo construído pela autora a partir do site [http://teacher.scholastic.com/tools/class\\_setup](http://teacher.scholastic.com/tools/class_setup)

É necessário providenciar um aumento de espaço entre uma máquina e outra, ou adaptarmos suporte embutido semelhante ao do teclado que existe em muitas mesas computacionais individuais para desenvolvimento de atividades de leitura ou escrita. A mesa central circular, sem computadores, para socialização das atividades completadas pelos alunos. Cadeiras giratórias para uma maior movimentação e o formato de U trocado por uma semi-lua. Além do scanner e impressora dispostos como nos modelos 3 e 4, um local para um CD player, retroprojetor, data show, estante com livros, TV, vídeo e DVD player, abrindo espaço para um ambiente versátil, promovendo diferentes tipos de aulas a partir dos recursos tecnológicos mencionados que iriam exigir do professor mais criatividade e flexibilidade para planejar e desenvolver atividades para a formação de professores de um século movido pelo impulso digital.

Muito nos preocupa a forma como está sendo tratada a inserção do computador na escola. Primeiramente, porque pensamos que a informática não pode ser um mero anexo à escola, um desmembramento da sala de aula convencional, mas relaciona-se a um ambiente computacional permanente, permitindo acesso a todos e descaracterizando esse ambiente como prestador de serviço a uma elite digital e, conseqüentemente, desencadeando a exclusão digital. A participação de todos, para criarmos ambientes que primam pela relação professor-aluno, para encontrar a melhor forma de trabalhar com a máquina e esquecermos nossas



fobias é fundamental adotarmos as novas TICs, de forma segura e firme, da mesma maneira que trabalhamos com o livro, o dicionário e o quadro negro, por exemplo.

Os governos, juntamente com associações internacionais, estão trabalhando para que o acesso aos computadores seja de alcance global. Ainda há muito que fazer. Propomo-nos, neste estudo de caso, a uma reflexão quanto à ilusão de que todos nós já sabemos lidar com o computador e suas ferramentas e que realmente alfabetizamos futuros professores para o uso do mesmo e, conseqüentemente, ensinamos melhor a língua. Há muito mais do que levar os alunos até o laboratório para um mero ligar e desligar a máquina.

O estreitamento da relação Informática e Educação, a simbiose entre elas é imprescindível para uma alfabetização informática e tecnológica dos professores-formadores, pois o melhor computador do mundo tornar-se inútil às pessoas formadas na época do mimeógrafo. O professor precisa evoluir, gerar conhecimento, ser um animador das novas possibilidades, à medida que renova suas concepções de aprender e ensinar. “O desafio da geração do conhecimento sugere que o professor deve não apenas “passar” o saber, mas também produzi-lo” (LEFFA, 2002, p.14). Entender como esse novo saber é construído, em que condições e de que forma isso se dá, é o assunto de discussão do próximo capítulo.

### 3 SABER-FLUXO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A sociedade e a educação estão assistindo a novas formas de ensinar e aprender que ultrapassam os espaços da sala de aula tradicional. É uma (des)construção, porque muda tudo que está posto e desafia o professor da era da informação e da sociedade do conhecimento a inovar, trabalhar em equipe buscando aprender cada vez mais para não somente transmitir, mas também produzir saberes.

Neste capítulo, discutiremos como os cursos de formação de professores podem levar em consideração os saberes dos professores-formadores (conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente suas atividades) na formação de futuros educadores, com o objetivo de estabelecer as novas questões e preocupações em relação à busca do conhecimento e do significado de um ensino e de uma aprendizagem eficientes por meio do uso do computador, aqui compreendido como uma ferramenta propiciadora de relações e interações diversas entre os sujeitos, a pesquisa e o ensino.

Essa nova realidade em construção desafia os professores não só a se prepararem para o novo, mas em alguns casos a “deixarem de lado”, a esquecerem até muito do que sempre fizeram. Além disso, têm de alcançar um maior entendimento das tendências que cercam o processo ensino-aprendizagem desse século, consequência das inovações que as TICs possibilitam, como a quebra entre fronteiras geográficas que, por meio da Internet, proporciona-nos maior acesso à informação e que imprime alterações e reconfigurações nas relações interpessoais.

Para responder às inquietações que vêm sendo postas à educação, é importante, em primeiro lugar, que ela reveja a si mesma. Se a “educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer” (CONTRERAS, 2002, p.17), pensamos aqui o papel da educação superior no momento da “era do acesso” (RIFKIN, 2001) e das políticas de inclusão e, dentre elas, a digital, em especial o programa da cotização das vagas nas universidades, propondo-se a oportunizar educação universitária para todos.

Em um plano puramente quantitativo, a demanda de formação é maior do que nunca. Agora, em **diversos países**, é a *maioria* de uma faixa etária que cursa algum tipo de ensino secundário. As universidades transbordam (...) Quase a

metade da sociedade está, ou gostaria de estar, na escola. (LÉVY, 2000, p.169).<sup>29</sup>

Dessa forma, projetar, retratar, reproduzir e responder às exigências da sociedade da informação e da sociedade do conhecimento tornam-se, também, objetivos dos cursos de formação de professores e da proposta da “Reforma da Educação Superior” do governo do Presidente Lula, documento II (2004, p.7) que enfatiza em umas das suas condições políticas para a reforma que

[...] cabe às Universidades e às demais instituições de ensino superior o papel de liderança intelectual, científica, cultural e tecnológica na promoção do desenvolvimento dirigido à superação das desigualdades ainda existentes em nosso país. O debate sobre a autonomia, financiamento e avaliação da Educação Superior considera a natureza estratégica dessas instituições para o projeto de nação que estamos construindo.

Assim, novas diretrizes e procedimentos no tocante ao acesso à tecnologia e ao ensino universitário colocam a educação, em especial, a universidade brasileira, no núcleo de uma concepção de desenvolvimento econômico e social, que combate as desigualdades regionais, eliminando privilégios de acesso de uma elite estudantil e exaltando a diversidade em uma luta incessante contra a exclusão. A educação como um todo e o trabalho docente, em especial, precisam ser repensados, na medida em que a presença das TICs nas salas de aula, e em outros ambientes de aprendizagem estruturam-se e se alargam, diversificando os espaços formativos, presencial e/ou a distância.

Diante da presença das TICs, no contexto da globalização, novas relações educacionais surgem com a diversificação de atividades e preparação dos aprendizes para o uso das TICs. Esses contextos promovem relações que dizem respeito à formação de professores, ao desenvolvimento e à afirmação de novos papéis. Trata-se agora do sujeito coletivo, não mais isolado do mundo, e do próprio contraponto homem/máquina na relação tríplice: professor/máquina/aluno. Pelo menos em tese é um coletivo básico, em que ninguém deve estar no centro.

Compreender a natureza e o conteúdo das mudanças e o que delas resulta para o papel da escola é o grande desafio. Tal papel vem mudando e o professor para atuar com autonomia precisa formar-se, profissionalizar-se, para enfrentar a imprevisibilidade de educar-se e educar o outro em uma sociedade em rede.

Palloff & Pratt (2002, p. 87) afirmam que “[...]o professor deve conhecer a tecnologia usada e sentir-se à vontade com ela para que consiga ajudar na resolução de

---

<sup>29</sup> O negrito é grifo nosso, pois concordamos que a situação exposta por Levy é semelhante à brasileira.

problemas”. Isso supõe uma formação para o uso das tecnologias envolvendo teoria, prática e reflexão e não somente treinamento de operacionalização para as máquinas.

O novo paradigma científico, a nova concepção da ciência, na sociedade da informação e do conhecimento que nos traz “a percepção holística de mundo, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes” (MORAES, 1996, p.62) fez com que a concepção de construção de conhecimento mudasse, evoluindo com o tempo e as mudanças sociais. A visão de totalidade e o pensamento sistêmico aplicados à educação concorrem para a possível substituição do tradicional modo de se conceber um conhecimento que realça o pensamento estático, o sistema hierárquico, autoritário e dogmático no qual a escola exige memorização, imitação, cópia, que enfatiza o conteúdo, o resultado, ou seja, o produto, por um pensamento que deve ser entendido como uma atividade em processo de construção. Isso significa que os saberes dos professores não são um conjunto de conteúdos definidos de uma vez só, mas são constituídos ao longo de suas vidas profissionais, refeitos e repensados por meio de sua prática docente, da reflexão na ação, da pesquisa como atitude investigativa permanente.

A pesquisa é um ganho pedagógico ímpar tanto pelo seu caráter educativo quanto pelo seu caráter questionador do que está posto e do que acontece na escola tradicionalmente. “A pesquisa sobressai, então, não só como princípio científico, mas, sobretudo como princípio educativo, através da qual professores e estudantes se formam de modo permanente”. (DEMO, 2001, p 4). Essa nova concepção pedagógica de educação pressupõe novos estilos profissionais e de profissionalidade, novos procedimentos técnicos e pedagógicos de pesquisar, aprender e ensinar, integrando-os e os articulando em substituição à fragmentação e descontinuidade do processo de construção do conhecimento, assegurando um *feedback* que permita diferentes formas de expressão verbal ou não-verbal, virtual ou presencial.

Há necessidade de levar o indivíduo a “aprender a aprender” (DELORS, 1999) e a experimentar a elaboração, ou seja, uma produção própria. O aprendiz é percebido como uma pessoa que apresenta inúmeras capacidades. É possível admitir com Carré (1997), mencionado por Alava (2002, p. 93), que essas qualidades de experimentar e de elaborar se organizam em duas grandes categorias: a) “disposições motivacionais (gosto, desejo, vontade, escolha, iniciativa, auto-determinação, persistência); e b) competências metacognitivas (auto-organização, raciocínio, criatividade, capacidades de aprendizagem, de planejamento)”.

A inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares nos cursos de licenciatura pode auxiliar o futuro professor na construção do seu conhecimento e de sua prática. Isso tudo “sem negligenciar a indispensável mediação humana

do acesso ao conhecimento” (LÉVY, 2000, p.173), que se busca um novo equilíbrio, uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e das relações dos saberes modificados com a interferência do meio computacional. Um saber não mais estável e bem-definido, mas um saber que segundo Levy (2000, p.166) é “saber/fluxo” e ainda complementa que esse saber é destotalizado; portanto, flutua, e é daí que resulta um sentimento de desorientação, de incerteza, “a interconexão em tempo real” de todos com todos e que é certamente a causa da desordem. Mas é também a condição de existência de soluções práticas para os problemas de orientação e de aprendizagem no universo do saber em fluxo”. A World Wide Web é a grande articuladora de tudo isso. “A World Wide Web é um fluxo”. (LÉVY, 2000, p. 160). Entendemos a web como o sentido de fonte, manancial, água corrente, vida, sangue nas veias porque as informações vêm em dilúvio e para estarmos conectados “navegamos, outros surfam”. Lévy (2000, p.157) afirma que qualquer reflexão sobre o sistema educacional e formação na cibercultura deve apoiar-se em uma nova relação com o saber e faz três constatações:

[...] a primeira constatação envolve a velocidade do surgimento e da renovação dos saberes e do *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, concerne à nova natureza de trabalho, na qual a parte de transação de conhecimentos não pára de crescer. Trabalhar equivale cada vez mais aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções: a memória, a imaginação, a percepção, os raciocínios.

Na inacessibilidade do todo proporcionado pela World Wide Web, o conhecimento tornou-se “intotalizável” e “indominável” (LEVY, 2000), ou seja, o saber-fluxo, o saber-transação de conhecimento.

As TICs estão mudando e modificando a nova maneira de educar e formar, o saber não é mais encontrado só no livro. Nós não caminhamos mais em terra firme, nós navegamos, como um barco que não demarca os caminhos, eles são imaginários na navegação, e conseqüentemente, difíceis de serem transpostos para a sala de aula fechada e principalmente para o trabalho docente.

As metáforas centrais da relação com o saber são hoje, portanto, a navegação e o surfe, que implicam uma capacidade de enfrentar ondas, redemoinhos, as correntes e os ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança. Em contra-partida, as velhas metáforas da pirâmide (escalar a pirâmide do saber) da escala ou do *cursus* (já totalmente traçado) trazem o cheiro das hierarquias imóveis de antigamente (LÉVY, 2000, p.161).

Há uma nova forma de ensinar e uma aprendizagem, em que todos aprendem presencialmente ou a distância. O processo educacional atual induz alunos e professores a atuarem como aprendizes e colaboradores no processo de aprendizagem. Whistlesel (1998 apud PALLOF e PRATT, 2002, p. 87) ressalta que “a tecnologia não ensina os alunos; os professores eficientes, sim”. O sucesso para uma aprendizagem não reside no tipo de tecnologia usada, mas na forma de sua utilização e no modo como foi conduzida, estimulada e mediada pelo professor. Uma boa aula não é aquela que usa *power-point*; é aquela que foi estrategicamente planejada pelo professor para alcançar os seus objetivos.

Na escola, o computador na escola apresenta alguns aspectos e particularidades quanto ao seu uso no ensino. Não resulta em automática reprodução e não significa automática mudança qualitativa de ensino. Do ponto de vista educacional, só conhecer a operacionalização do computador não altera o modo como os conteúdos são ministrados. Palloff e Pratt (2002, p. 26) dizem que, mesmo com todas as inovações tecnológicas, “tenta-se utilizar o método de ensino tradicional em um ambiente não-tradicional”. Isso pode sugerir que a mudança não se efetivou sob a forma de uma nova mentalidade, um novo modo de pensar e fazer educação. A utilização do computador em atividades de mera aplicabilidade de softwares em nada modifica o esquema tradicional de ensino, ou seja, é o novo como velho ou o velho como novo, pautado na oralidade do falar-ditar tradicional do professor. É muito difícil sair disso quando se está impregnado, quando as convicções estão consolidadas e não há disponibilização interna para pensar diferente.

A informática na educação requer que o professor da disciplina curricular tenha conhecimento da potencialidade da máquina. Além disso, é essencial ressaltar que a língua inglesa firma-se cada vez mais como idioma universal. Ianni (2002) confirma essa premissa anunciando que tudo que se refere à eletrônica, à informática, à computação, às telecomunicações, à internet, à automação e a outras tecnologias tem sua produção, alcance comercial e implementação em inglês. O vocabulário (hardware, fazer um backup, passar um e-mail, www-world wide web), as instruções dos “softwares”, as buscas na “Internet” exigem de nós compreensão e estudo de um novo vocabulário impresso originalmente em inglês. Porém, isso não retira a crítica ao inglês como instrumento de dominação imperialista, “assimilação cultural” (CRYSTAL, 2005, p. 65) em que forçosamente uma cultura mais forte influencia uma outra, e essa começa a perder identidade por adotar novos hábitos e comportamentos.

O professor precisa formar-se, qualificar-se, posicionar-se criticamente quanto à linguagem e ao uso do computador como um instrumento facilitador de aprendizagem e

ensino, e não somente usá-lo porque todos têm, usam-no e o consomem para a satisfação de um mercado capitalista persuasivo. O investimento na formação de professores para o uso do computador na sala de aula volta-se para a capacitação dos mesmos, com intuito de alternar atividades tradicionais de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador, não significando que, ao usá-lo, teríamos uma necessária modernização do ensino. Barreto (2003) chama-nos a atenção para uma modernização conservadora: “As TICs podem constituir novos formatos para estas velhas concepções de ensino e aprendizagem, inscritas em um movimento de modernização conservadora”. (BARRETO, 2003, p. 3). Modernização conservadora pois equipar a escola não significa práticas docentes revitalizadas e educação de qualidade. As TICs surgem como mais um elemento de um novo fazer e viabilizam um inovador meio de possível acesso às novas pesquisas, à nova metodologia de ensino de língua inglesa e a uma prática pedagógica diferenciada. Apenas um novo formato de acesso.

As TICs adotadas como um pretexto de modernização e um diferencial no ensino, acabam perpetuando o tradicional processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor não usaria, conscientemente, o computador como ferramenta de ensinar, como instrução auxiliada por ele, mas o computador como uma propaganda de uma falsa forma moderna de ensinar e de representar o conhecimento. “Aprender sobre como se pode usar a tecnologia torna-se, então, um componente importante do processo de aprendizagem e um objetivo pelo qual trabalhamos”[...] (PALLOFF & PRATT, 2002, p. 91), como uma escolha baseada nas possibilidades de aprendizagem oferecidas pela máquina, como um elemento motivacional. Motivação que amplia um campo de ação mais abrangente para construir, formar e integrar o conhecimento, provocando, assim, um redimensionamento das relações professor, aprendiz, computador e saberes, na medida em que sua utilização ultrapasse a condição de mera aplicabilidade de atividades e ganhe caráter educativo, pedagógico, metodológico e científico, porquanto seja tomada como recurso potencializador da facilitação de acesso e inserção na sociedade do conhecimento.

### **3.1 Formação de professores para uso das TICs**

A entrada dos computadores na escola reflete a necessidade de repensar-se a formação de professores para o uso das TICs. Os efeitos da inserção do computador podem ser polêmicos se essa inserção ocorrer de forma autoritária, com uma supervalorização do

instrumental e desprovida da compreensão de que os problemas educacionais não são solucionados por conta do uso de tecnologia, mas por professores bem formados. A tecnologia não substitui um bom projeto educacional; por isso, não basta doar computadores às escolas e jogá-los para os alunos. É ilusório acreditar que equipar a escola é suficiente. Importa é o esforço na formação e atualização dos professores em ensinar e utilizar o computador, com intuito de promover práticas pedagógicas diferenciadas e diversificadas, diante da possibilidade de utilização de várias ferramentas unificadas em uma só máquina.

A questão central que determina mudanças em todas as épocas não é somente substituir paradigmas e/ou verdades. É necessário perceber e ter cautela com a forma como o homem lida com a introdução de novos meios e técnicas, com a relação homem-máquina e com o fascínio que esses novos meios podem acarretar com promessas de mudanças vazias em si. Faz-se necessário compreender a importância de estar em constante situação de criação e de (re) construção constantes de todas as práticas educativas.

Se a escola usa o computador para fins educacionais como pesquisar, aprender e ensinar, espera-se que esse uso resulte em enriquecimento de aprendizagem. Porém, para que tenhamos resultados positivos quanto ao seu uso, é preciso uma rede de suporte à aprendizagem pelas instituições que sustente a mudança e, ao mesmo tempo, ofereça uma infra-estrutura tecnológica satisfatória com condições de uso, preparando os professores quanto ao momento e circunstâncias em que o computador deva ser usado.

A inclusão do uso das TICs aliada às disciplinas curriculares nos cursos de formação para que o futuro professor saiba quando, ou seja, o melhor momento de usá-lo, faz-se necessária para que a função desse profissional não seja apenas a de escolher o material didático a ser usado na escola e o de controlar o tempo de contato dos alunos com tais materiais. A atuação do professor é fundamental para a demarcação de regras de convívio, de formas de ação que vivificarão a dinâmica das interações e relações com e entre seus alunos, contribuindo para que dominem os conteúdos essenciais à sua formação teórico-prática e para estabelecer trocas e cooperações coletivas.

Tendo como foco dessa pesquisa, o professor em suas relações com a máquina no processo de informatização do ensino universitário que, ao mesmo tempo, faz a sua história e se lança com suas múltiplas capacidades de interação, questionando seus limites frente à obrigação de se recontextualizar tecnológica e pedagogicamente, pensar no seu papel é identificar uma variedade de ações diferentes para sua função secular que é educar. Para Kanski (1998, p. 96), “[...] na lógica publicitária, o mérito de ensinar na sociedade contemporânea seria a utilização plena de bons programas eletrônicos, plenos de recursos e



que não dependem mais da intervenção do docente”. Para ensinar a ligar e desligar a máquina, entrar e sair de programas, teclar *enter* e seguir as instruções, não há necessidade de contratar um professor mestre ou mesmo doutor; um simples operador de máquina encerra a questão. Não podemos analisar o ensino na esfera de simples relações homem-máquina-operacionalização, mas na forma que as TICs são utilizadas, na sua concepção didática, na evolução do espaço sala de aula e no novo estilo de aprendizagens individualizadas e/ou coletivas, personalizadas e/ ou em rede, mediadas pelo professor. Isso representa um uso consciente e um estímulo às práticas educativas revolucionárias.

Percebemos que o papel do professor altera-se, mas não é eliminado como se imaginava com a inserção de aplicabilidade de softwares. As relações que surgem entre as ações existentes na atuação docente, ligadas ao desempenho do professor, levam a considerarmos o docente como um facilitador, animador, tutor, monitor, instrutor, orientador, etc. Afinal, o que somos? Qual é a identidade do professor?

Não há uma resposta única. São várias as concepções do que é ser professor. Para Soares (1999 apud BELLONI, 2002, p. 40), o professor do século XXI é um ‘educador’, ou seja, “nada mais do que um professor capaz de utilizar as novas tecnologias em seu trabalho cotidiano [...]”, um professor que sabe integrar as TICs de forma confortável e solidificada. Para Kenski (1998), somos agentes da educação, vistos através de suas múltiplas ações ligadas à performance do professor: agente de memória, de valores e de inovações. Heck e Williams, mencionados por Marcelo García (1999, p. 23), dizem que muitas outras imagens são usadas para caracterizar o professor: como pessoa, colega, companheiro, facilitador da aprendizagem, investigador, sujeito que desenvolve currículo, sujeito que toma decisões, líder. Schön (1983) defende a idéia do professor reflexivo, Medina e Domingues, também em Marcelo García (1999), defendem uma imagem do professor como um sujeito reflexivo e inovador. É sob o aspecto de inovador, entendido aqui como o profissional atualizado que auxilia na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações que tomamos o caráter essencial do ser professor. “Um professor que não só pratica com competência sua profissão, mas, sobretudo sabe renovar”. (DEMO, 2001, p.7). Além disso, que esteja incorporado ao movimento cultural escolar. Estamos concebendo um novo profissional que, em sua trajetória, constrói e reconstrói, refaz suas experiências, seus percursos formativos e profissionais frente às novas TICs, afeiçoando-se à instrumentação com intuito de trabalhar a informação disponível pela via eletrônica e para saber trabalhar com a informática que sobejamente muda da noite pro dia, superando a tendência meramente instrutiva e de treinamento. Para nós, o professor é um **plurieducador**, uma síntese de todas

as adjetivações e denominações já atribuídas ao professores, de saberes plurais, ou seja, “saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente, heterogêneo”. (TARDIFF, 2002, p. 54). Um professor fundamentalmente pesquisador, formulador de sua própria inovação.

Mas, e quanto à preparação do profissional múltiplo e de saberes plurais de língua inglesa?

O que percebemos é que o professor de línguas ainda é preparado com o ensino da língua inglesa vista como um fim em si mesma. Regras e estratégias voltadas à solução de problemas práticos e imediatos. É como se a língua fosse algo à parte. Figueiredo (2000, p. 2) diz que “[...] é quase como se a língua estrangeira existisse em um vácuo, como se não fosse um veículo de interação entre povos”. É uma concepção de formação técnica ainda arraigada e praticada pelos cursos de idiomas. Basta falar e se expressar bem para chamar atenção, despertar no outro a vontade de aprender a língua.

Analisando a concepção de ensino de língua estrangeira, treinamento e prática, podemos admitir que as TICs desestruturaram o modo como os professores de inglês são preparados. Com as TICs e, em especial, a World Wide Web e o fluxo de informações atualizadas proporcionado por elas, o professor passa a não ser mais o fornecedor direto de conhecimentos. O treinamento que resolvia os problemas didáticos em sala de aula não se insere mais nesse contexto. A língua, antes vista como algo à parte, integra o processo de forma integral, viva e manifestação da cultura de vários povos. Para Leffa (2001, p.9),

[...] uma língua pode representar mais de uma cultura (...) não fica atrelada a uma única cultura. Não só a cultura, mas também a própria língua muda. O inglês da África do Sul é diferente do inglês dos Estados Unidos, que é diferente do inglês da Austrália, que é diferente do inglês da Nigéria, e assim por diante.

Aprender uma língua é muito mais do aprender e/ou ensinar a dizer “how are you?” As TICs usadas pedagogicamente despertam um posicionamento crítico no aluno e no professor quanto à aprendizagem de uma língua que sofre influências culturais diversas.

As tecnologias da informação e comunicação, dessa forma, permitem aos professores trabalhar na fronteira do conhecimento que pretendem ensinar e levarão a uma “reflexão-nação” (supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual encontraríamos, e reconduzi-la adequadamente) e de reflexão sobre a ação. Conseqüentemente, “o professor técnico-especialista” (GÓMEZ, 1995) cede espaço ao

professor reflexivo, que participa ativamente de sua formação. Assim, a reflexão sobre a prática profissional constitui-se um valor e um componente principal para a profissionalidade docente em que teoria-prática-reflexão-prática em forma espiral alimenta, nutre e revigora as práticas em sala de aula, contribuindo para a formação da identidade do professor. Um valor em que a atitude investigativa é permanente, isto é, ser reflexivo e crítico, sem ser abstrato.

Como realidade social materializada através de uma formação, os saberes de um professor trazem elementos relativos à sua identidade<sup>30</sup> pessoal, à sua situação social, à formação profissional no magistério, aos programas e aos livros didáticos usados no trabalho e, sobretudo, às marcas de seu trabalho diário na escola e na sala de aula.

A experiência do trabalho, enquanto fundamento do saber, constitui para Tardif (2002, p.21)

[...] o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o ensino.

A constituição do trabalho docente, levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história, passa a reconhecer e a considerar os saberes construídos pelos professores. O computador, nos cursos de formação de professores, irá mobilizar uma ampla variedade de saberes, levando em conta os saberes dos professores e as realidades características de seu trabalho diário. A partir da valorização desses, busca-se identificar os diferentes saberes implícitos na prática docente que corresponde a um trabalho que tem como objeto o ser humano, com uma história, uma personalidade, com recursos e limites, mas capaz de renovação constante.

Os recursos tecnológicos desenvolvidos pela informática ultrapassam os limites de tempo real da inserção deles na escola. Quando achamos que estamos seguros com o que foi implantado, algo diferente já foi mostrado. Não podemos nunca fechar os olhos e nos acomodar a essa constante renovação. Como professores formadores e professores de língua inglesa, sabemos que não temos a opção de ignorar as TICs na formação de professores. Sua implementação está gerando pesquisa, reflexão, produzindo novos saberes, desencadeando mudanças no processo ensino-aprendizagem e uma revolução de língua com a presença da Internet que transgride regras lingüísticas e revela, ainda, uma nova variedade estilística de

---

<sup>30</sup> Apoiamos-nos em Castells que entende por identidade “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significados”. (CASTELLS, 1999, p. 22).

linguagem, o *netspeak* (CRYSTAL, 2005), a comunicação eletrônica resultante do cruzamento, da mistura da fala e da escrita na tela do computador.

Essa nova articulação - TICs, cursos de formação de professores e saberes docentes - expressa a viabilidade de encontrar-se um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas habituais. Quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, mais se revela um longo e complexo processo de aprendizagem que exige uma formalização e uma sistematização adequada.

Dessa forma, entendemos a formação como o processo de acesso à cultura humana, à educação e ao conhecimento, movimento a um tempo intelectual e histórico, que, na sociedade atual, realiza-se como formação profissional, isto é, como inclusão no coletivo de uma profissão inserida na sociedade global. Marques (2003, p. 172) revela que

[...] não se pode pensar um educador que não seja competente no domínio técnico-científico de sua área de atuação docente, um professor que não entenda do que ensina. E não se pode justificar a formação de um profissional de nível universitário que não saiba lidar com pessoas e grupos, que não consiga construir com os sujeitos interessados os conhecimentos e as capacidades que lhes concernem e competem. Quem ensina carece conhecer a fundo o que ensina; quem se empenha nas atividades práticas de uma profissão carece ser um educador com quem trabalha ou a serviço de quem se coloca, não para a execução de tarefas de rotina, mas para a construção de um mesmo projeto científico e consensualmente fundamentado.

Novas qualificações são exigidas aos professores, o domínio de técnica e língua, mas ao mesmo tempo, novas oportunidades de ensino apresentam-lhes para trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento. Contreras (2002, p.18) ressalta que

[...] para realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e dos seus valores é trabalho do *professor* e não para o *monitor*. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente que supõe sua sólida formação.

A formação como um todo vai além de qualificação técnica, da alfabetização tecnológica. Ao falarmos de domínio técnico, não queremos dizer que um bom profissional será aquele que só domine um amplo repertório técnico. Se assim considerado, voltaremos ao modelo dominante da racionalidade técnica em que “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante aplicação de um conhecimento teórico e técnico” (CONTRERAS, 2002, p.90).

Contreras analisa essas modalidades, apoiando-se em alguns estudiosos, como Schön (1983; 1992) e Steinhouse (1991) e descreve o profissional técnico como aquele que compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Já o profissional

reflexivo trata de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam situações que não se resolvem por meio só de repertórios técnicos, pois o ensino requer criatividade, intuição e improvisação docente, uma vez que

[...] os conhecimentos não estão dados de vez, mas criam-se, recriam-se no primado das práticas sobre as teorias. Tanto os conhecimentos prático-éticos e políticos como os conhecimentos teóricos realizam-se numa conexão entre experiência e ação reflexiva, desde os relacionamentos interpessoais e desde as operações concretas com coisas, uma conexão que se prolonga e aprofunda na aprendizagem ou aquisição processuais de competências comunicativas e de competências cognitivas. (MARQUES, 2003, p. 72).

O “profissional reflexivo” constrói uma nova maneira de observar os problemas que lhe permitem atender suas peculiaridades, de maneira que é necessário entender a situação, modificá-la e decidir o que vale a pena transformar. “O pensar e o fazer vão-se entrelaçando no “diálogo” gerado entre a ação e suas conseqüências, as quais levam a uma nova apreciação do caso”. (CONTRERAS, 2002, p.111). Porém, sabemos que as práticas profissionais estão sujeitas às limitações da reflexão, sem modificações significativas nas ações engendradas pelos docentes. Limitações que delimitam seu universo de ação e reflexão à sala de aula, no ambiente escolar, ou seja, na escola.

[...] A sala de aula pode ser entendida como todo lugar em que se dêem concretamente as relações pedagógicas do ensinar e do aprender, desde a família, a igreja, a fábrica, o sindicato, o partido, os meios de comunicação social e, sobretudo, desde a grande sala de aula que é a escola da vida (MARQUES, 2003, p.152).

Nessas condições, a reflexão dos docentes, se limitada à sala de aula, fica impedida de ir além da experiência e dos círculos viciosos nos quais se encontra enraizada. Por essa razão, Contreras nos mostra um terceiro modelo, o intelectual crítico, em que alguns autores Smyth (1987), Beyer (1989), Goodman (1998) justificaram a necessidade de dispor de uma análise teórica, uma teoria crítica, que permitisse aos professores perceber qual a sua situação. Tal criticidade aqui se faz importante para evitarmos reflexões vazias e carentes de progressão, evolução ou saltos qualitativos em nossa prática docente; já que a sala de aula constitui-se o lócus privilegiado da atuação dos profissionais docentes.

A idéia desenvolvida por Giroux (1990 apud CONTRERAS, 2002, p. 158) sobre os professores como intelectuais críticos permite-nos entender o trabalho do professor como “tarefa intelectual”, opondo-se às concepções técnicas ou instrumentais. Os professores devem desenvolver, juntamente com os alunos, as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola. Assim, “os docentes são encarados como “intelectuais transformadores”, já que não se trata só de um compromisso com a

transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio de capacitação para pensar e agir criticamente”. (CONTRERAS, 2002, p. 159).

O que se propõe é que os professores façam uma relação entre as situações da prática docente e os valores considerados educativos. O **plurieducador**, denominação feita por nós do novo profissional, ultrapassa modelos; não é soma de modelos, como por exemplo, o professor como profissional técnico, o docente como profissional reflexivo e, ou mesmo, o intelectual crítico e tantas outras denominações já atribuídas ao professor. Ser professor não é ficar à mercê de um modelo como fazer uma roupa, Primeiro, fazem um molde, recortam, alinham, experimentam, ajustam e depois costumam definitivamente. Abrangeria um educador que é gestor e autor, ou seja, produtor de seus próprios materiais de ensino, potencialmente um navegador, um pesquisador que aciona o conhecimento prévio dos seus alunos e oferecer a eles um produto na medida de suas necessidades. “[...] o que o aluno precisa aprender vai depender do que ele já sabe”. (LEFFA, 2003, p.14).

Com a chegada da Internet propiciando o avanço das ferramentas computacionais, o professor não precisa ficar esperando alguém para criar material de aprendizagem. Adaptamos as atividades à realidade de nossos alunos. Vários *sites* proporcionam-nos uma gama de atividades que podemos utilizar em sala de aula. Esses *sites* são voltados para auxiliar o professor e são livres de autoria, possibilitando-nos criarmos os nossos próprios recursos. Conhecimento técnico, reflexão e intelectualidade crítica associados ao perfil de administrador, pesquisador e autor de seus materiais para ensinar compõem, em nossa visão, o conceito de profissional plural, um “plurieducador”, um “profissional pesquisador” como Demo (2001, p. 9) denomina, o qual impulsiona e aprimora o aspecto pedagógico da pesquisa, para se profissionalizar e se formar para a vida.

Os cursos de formação de professores, nesse caso especial dos professores de inglês, ficam assim, então, vinculados aos desafios de reconstruir conhecimento, instigar a pesquisa, o saber pensar e provocar questionamentos, ou seja, trilhar a formação pela pesquisa e pelo desenvolvimento profissional.

### 3.2 Aspectos conceituais da formação do professor de língua inglesa

Temos grandes desafios como professores formadores de língua inglesa: formar professores críticos e comprometidos com a educação, abarcando, ao mesmo tempo, domínio

de diferentes áreas de conhecimento da língua, a própria língua aliada à ação pedagógica. Formar porque pressupõe desenvolvimento, mudanças qualitativas significativas que se constituem em revoluções e saltos qualitativos na constituição do profissional. Precisamos nos livrar da idéia de treinamento imposto à formação de professores de língua inglesa. Não podemos mais treinar alguém para executar uma tarefa, que produza resultados imediatos.

Ao traçarmos o perfil do professor de inglês, por certo, encontraríamos um professor dominando a língua em suas quatro habilidades - ouvir, falar, escrever e ler - engajado no processo ensino-aprendizagem. Oliveira (1997) define o professor de inglês ideal como aquele que deveria ter, além da consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com um aprofundamento em lingüística aplicada. O segundo desafio é o de formar não para hoje só, mas também para o futuro. Um grande dilema para nós, professores, é o de adaptar-nos às inovações do momento para ensinar professores que lidarão com outras tendências tecnopedagógicas no futuro. O terceiro desafio é formar professores pesquisadores. Formar professores pesquisadores não é algo novo como parece ser. Maza (1997) faz uma retrospectiva quanto à concepção do professor de inglês. O professor como pesquisador já era concebido por Palmer (1917), Widdowson (1978), Prabhu (1979) e Richards (1981).

Depende de nós, professores dos cursos de licenciaturas, darmos o passo inicial de uma formação que começa na universidade e confiarmos às outras instituições, como escolas de idiomas. Um complemento à formação do docente no tocante ao aperfeiçoamento de língua, que diferente da universidade, por meio de suas aulas, o futuro professor observa técnicas para usar em suas aulas, configurando, assim, treinamento para uso de material. Isso não é formar. No nosso ponto de vista, a situação piora, pois o aluno é levado por propagandas enganosas como ‘aprenda inglês em um ano’. Sente-se frustrado e culpa a universidade por oferecer um ensino ruim e não capacitá-lo, ou seja, treiná-lo em tempo hábil para atuar em sala de aula.

Cox (2001, p. 23) diz que, no meio social, ser professor de inglês é, para a maioria, uma insígnia que dá “status”, “prestígio”; é uma espécie de “diferencial” que o individualiza entre os professores de outras matérias. As licenciaturas lidam com esses tipos de conflitos na sua essência, pois elas não lidam somente com o ensinar uma língua; elas motivam os alunos a pesquisarem também. Outro entrave: os alunos que recebemos não lêem e, conseqüentemente, não escrevem. Assim, o pouco que essas licenciaturas conseguem para ampliar a visão dos alunos, quanto ao ensino de línguas, pesquisa e extensão já, se configura como “fruto colhido”.

Por isso, em sua maioria, os professores de inglês ‘estão’ professores, copiando ou seguindo uma metodologia imposta pelos cursos livres. “Estão” professores, pois o que vemos são falantes com vivência de língua se intitulado professores, sem uma formação pedagógica e acadêmica adequada, espalhados pelos cursos de idiomas e escolas regulares. Assim, escolas de idiomas beneficiam-se da não-qualificação dos professores em nível universitário e os qualificam como instrutores, negando a eles direitos trabalhistas e reduzindo-lhes os salários. Volpi (2000 apud LEFFA, 2001) defende a idéia de que a universidade é ainda responsável pela formação do professor. A contratação de instrutores promove uma desvalorização da classe dos professores. Verificamos, nesta pesquisa, que dentre os vários motivos da opção pelo curso de licenciatura refere-se a professores de escolas de idiomas e instrutores que estão procurando os cursos de formação para qualificação profissional.

Além do dilema professor e/ou instrutor, enfrentamos um problema de legislação das licenciaturas, as quais, permitidas por lei, reduzem a carga horária dos seus cursos e se vêm desafiadas a formar bem professores em um período de três (03) anos. Os alunos passam a ver a licenciatura como um curso livre e esperam treinamento para atuarem o mais rápido possível. A ausência de uma visão crítica acerca do papel do idioma inglês tem levado o professor de língua inglesa a ser um mero reproduzidor de métodos e técnicas, e o que se apropria de valores e conhecimentos indiscriminadamente em sua sala de aula. Muitos professores de língua inglesa permanecem ainda reproduzindo técnicas, sob efeito de uma dominação cultural. Coordenam uma prática educacional construída a partir de reprodução de modelos e são incapazes de analisar, de forma crítica, os modelos de aula que executam.

Devemos ser cautelosos para não nos tornamos aculturadores, ou seja, assimilacionistas de algo adquirido sem reflexão crítica. A universalização da língua inglesa mostra-nos que sua expansão no mundo não é apenas uma simples expansão de língua, mas é também a ampliação de um conjunto de discursos que fazem circular idéias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo, modernização etc. Muitos autores preconizam que a língua inglesa é apolítica e neutra. Cox (2001, p. 20) cita Pennycook que rebate dizendo que “nenhum conhecimento, nenhuma língua e nenhuma pedagogia é neutra ou apolítica”. Temos de estar alertas para não sermos consumidores passivos das formas culturais hegemônicas. “Ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação” (idem, p. 20). Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês, como *status* e passaporte para sucesso profissional e nem ignorar o conteúdo ideológico inerente ao texto lido ou escrito.



A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas, isto é, ela está presente nas práticas sociais dos alunos, extra-escola. Os professores de cursos de formação de professores de língua inglesa precisam, em um constante questionamento, avaliar as implicações de sua prática pedagógica para colaborar com a visão de dominação de uns sobre os outros.

O que não pode ser ignorado é que o professor de inglês é um mestre não só de língua. O conhecimento da língua o coloca como propagador de outras culturas, hábitos, costumes e educação. Assim, nada mais interessante aprendê-las de maneira criativa, rápida e estimulante. O computador tem a possibilidade de tornar a aula diferente e com qualidades positivas de contato imediato com outra cultura, refletindo sobre o outro. Junto com o computador vem a Internet que possibilita divulgar a nossa cultura e estarmos em constante atualização científica.

O computador e a Internet fazem com que professor e alunos envolvam-se em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas, colocam o professor e os alunos em uma ação recíproca de contato e, conseqüentemente, conferindo a essa interação, a mediação, resultado da intervenção do professor no processo ensino-aprendizagem, com a intenção de produzir um determinado resultado. Essa prática nos remete à teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998), que sustenta o conhecimento construído na interação de indivíduos organizados culturalmente, na constituição do “eu” na coletividade. As interações professor, computador e alunos constituem o núcleo do trabalho do professor e, por essa razão, determinam a própria natureza do processo ensino-aprendizagem e, portanto, da pedagogia. “Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos à socialização”. (TARDIF, 2002, p.118).

Hoje nos defrontamos com exigências de uma sociedade que vive sob a bandeira da competitividade, em que o diferencial é excelência e qualificação docente. Tal circunstância exige de nós, professores de inglês, formação para levar o aluno a interagir com segurança e criatividade no mundo globalizado. As TICs vêm provar que as interações são várias, as relações diversas e o professor de inglês um agente autônomo que desafia a leitura crítica de discursos ideológicos hegemônicos. Avaliar experiências anteriores, buscar justificar certas ações, interpretar problemas, viabilizar a prática de diálogo colaborativo entre professores em formação inicial, na condição de alunos-professores e o professor formador são alternativas para a construção do conhecimento e legitimidade da profissionalidade docente, as quais, proporcionadas pela pesquisa, levam-nos através de um estudo de caso a conhecer como a

sociedade atual comporta-se e valoriza as novas relações interpessoais processadas pelas TICs.

As TICs e o ensino de línguas, a pesquisa e a formação abrem, assim, diálogo e integram as conclusões da inserção do computador no espaço educacional. “Estudar alguma coisa dialeticamente é estudá-la em seu processo histórico, em sua gênese e em suas transformações”. (VYGOTSKY, 1998). O palco de nossas reflexões e discussões que desafiam o estudo de caso abordado no próximo capítulo tem como elementos centrais as TICs e o ensino de línguas.

#### 4 TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E OS DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFISISONAIS NA DOCÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO

Gostaríamos de iniciar este capítulo, apontando quão importante a pesquisa é para a nossa formação e nossas inquietações docentes. São fascinantes as descobertas, as revelações do exercício da pesquisa no ensino. O realce e o alcance do “outro” (os pesquisados, alunos e professores) ou o “quase-sujeito” (o computador), que sempre estiveram ali, perto de nós, mas, imperceptíveis aos nossos olhos de professores envolvidos em tarefas cotidianas de sala de aula e afoitos para estarmos “on schedule<sup>31</sup>”. O que era invisível passa a ser um prazer ímpar no caminho da pesquisa. Assim, àqueles que não acreditam na utilidade direta ou prática da pesquisa como promotora de interações dialéticas, construtoras de reflexão e, também, de ações que definem inexoravelmente a condição humana, a educação continuada, *lato sensu* ou mesmo *stricto sensu*, leva a uma seleção de possibilidades, de caminhos, de conteúdos geradores de uma mudança essencialmente qualitativa na nossa prática profissional de professores formadores.

Conhecer, refletir, pesquisar, aprender e sempre questionar o que está posto, reproduzido e consagrado pelas práticas escolares, por meio desta pesquisa, buscamos investigar o uso do computador como ferramenta utilizada nas aulas de língua inglesa, constentando e avaliando o “saber-fazer” dos professores formadores e quem sabe até questionando o já consolidado pela tradição.

Existem diferentes formas de “saber-fazer”, mas à prova da experiência pessoal e da destreza prática, a pesquisa coloca-nos, professores, frente a frente com o objeto de estudo, que, quando bem definido, está sempre nos desafiando a dissecar seus segredos. Nesse estudo de caso, em especial, o computador, nos levou a fundamentar as nossas argumentações teoricamente por meio de capítulos, fazendo buscar o seu significado na relação homem-máquina no processo ensino-aprendizagem, em uma nova pedagogia e uma nova forma de fazer educação com a sua inserção na escola.

Compromissados com a educação e a formação docente, seguindo sua trajetória histórico-cultural e dada a natureza, abrangência e complexidade que é determinada pelos

---

<sup>31</sup> A expressão “on schedule” é amplamente usada pelos professores de inglês para demonstrar que eles não estão atrasados com o conteúdo.

suportes teóricos de uma pesquisa qualitativa, assinalamos as causas e as conseqüências, os problemas, as contradições, as relações, as qualidades dos ambientes tradicional e computacional.

A busca pelo saber como, para quê, quando e o porquê da adoção das TICs nesse ambiente educacional e a mudança de papéis, que fazem do professor não mais o único detentor do conhecimento, colocando, no centro dessa discussão, o aluno, fizeram com que investigássemos a intervenção pedagógica dos professores formadores como mediadores dessas relações na aplicação de uma nova pedagogia a se inserir na escola.

O paradoxo da pesquisa, o isolamento e a comunicação ao mesmo tempo, escapando de uma fórmula mágica científica e não nos deixando levar às paixões, afastam-nos do mundo dos fenômenos externos, libertam-nos da observação superficial, conduzem-nos à percepção do todo, mas também deixam-nos ilhados, longe de tudo e de todos. Fazem-nos solitários e, mesmo assim, permitem-nos diálogos e interações com grandes autoridades, como os nossos mestres, colegas e escritores nacionais e/ou internacionais e, principalmente, fazem-nos autores de nossas dissertações. É o paradoxo de saber equilibrar solidão e comunicação para lançar-se na construção do conhecimento.

A imprevisibilidade, a insegurança e a incerteza são nossas grandes aliadas nesse processo histórico, culturalmente, construído que nos possibilita coletivamente socializar nossas descobertas, legitimando nossos argumentos de pesquisa orientados à luz do conhecimento e de critérios éticos. Assim, pesquisar é construir, gerar expectativas, reações com efeitos positivos e/ou negativos e, até mesmo, conflitos com o outro.

Nos alimentamos de dicotomias de caráter dilemático, tais como: local e global, real e virtual, teoria e prática, ensino presencial e a distância, educação permanente, uma língua para comunicação local e outra para a comunicação mundial, que conscientiza e aliena. Tudo que era considerado estável, dominado e cientificamente comprovado perdeu solidez. Vivemos um momento em que não conseguimos marcar mais o chão ao trilhar nossos caminhos, pois, não mais caminhamos; ‘navegamos’ em um turbilhão de informações, um furor informacional ordenadamente desconstruído, um caos organizado, mas afoito para ser culturalmente compartilhado e aceito.

São as tecnologias da informação e comunicação proporcionando e difundindo a informação e o conhecimento do mundo na tela dos nossos computadores, invocando-nos a participar e opinar coletivamente sobre idéias e pensamentos oriundos de relações interpessoais, alimentadas culturalmente por uma sociedade dividida entre convergências e

divergências. Convergências, segundo Leffa (2003), não mais relacionadas como dicotômicas, como poderíamos pensar, a princípio.

Essa condição leva-nos a compreender que não existe conhecimento sustentável independente de uma ação humana. Somos, nós, sujeitos promotores de métodos e teorias da ciência, construtores e sujeitos de nossas ações. Criamos os instrumentos para alcançar nossos objetivos e a escola como um dos instrumentos de nossa criação potencializa todas as nossas invenções, gerando discussões e garantindo nossa perpetuação intelectual.

Como geradora de transformações culturais, pessoais, econômicas, científicas, religiosas, filosóficas etc., a escola, mesmo correndo o risco de ser lavada por um dilúvio informacional, mantém-se firme, conhecendo os novos oponentes e nutrindo seus agentes por meio da investigação científica e da formação continuada.

A pesquisa torna-se fortalecida quando nós, professores, imbuídos de espírito investigativo e que privilegia a interação com o outro, buscamos os efeitos da globalização em nossas vidas, das transformações que dela decorrem como a quebra de barreiras geográficas e a convergência de uma língua mundial, a língua inglesa, para a comunicação global.

O binômio tecnologia e educação, como ponto de partida de nosso estudo, é também nevrálgico, pois os dois permeiam as nossas inquietações, enquanto formadores de professores e que indubitavelmente fomos formados para educar da forma semelhante que nós fomos formados, época em que o vídeo era privilégio de poucos e a fita cassete e o toca-fitas eram o ‘must’<sup>32</sup>.

O mundo rodou mais rápido do que o relógio do espaço escolar em que nós atuamos. As tecnologias chegam em nosso espaço educacional, mas não na mesma velocidade com que atingem o espaço externo a ele. Perdemos-nos com tanta novidade e em nossa prática diária de sala de aula, como empregados de uma fábrica que precisam se apressar quando termina um turno e inicia um outro, sem pausa e reflexão.

Assim, constituímos-nos professores e isso fica mais arraigado para nós, professores de inglês, que fomos formados - ou poderíamos dizer ‘treinados’? Realmente, a pesquisa faz com que repensemos nossos princípios formativos, porque recai sobre nós a função de aplicação de técnicas e mais técnicas para obtenção de resultados imediatos e, logicamente, positivos. O imediatismo tornou-se o emblema do professor de inglês que busca incessantemente por estratégias milagrosas de ensinar uma língua em um ano. Passamos a conviver com os conflitos gerados por uma sociedade que acredita que as ferramentas criadas

---

<sup>32</sup> O que tinha de melhor.

por nós são inovadoras, sendo que não adianta equiparmos as escolas sem preparar os seus agentes para a otimização e operacionalização máxima delas sob a ótica educativa e para um programa educacional pleno.

A realização desta pesquisa por meio de leituras, seminários, discussões e mesas redondas e no contato permanente com a docência no ensino superior descortinou uma realidade, até então, não clara para nós. Essa realidade constitui-se os bastidores da formação de professores, ou seja, nós, os próprios professores que, mesmo cheios de boas intenções, somos atropelados por medidas de sobrevivência docente, lutando com um mercado desonesto que diminui a formação plena para saciar a cultura do imediatismo e da demanda mercadológica. Tem que ser aqui e agora. O espaço físico está adaptado: então, mãos ao micro! Com ele e por meio dele, vamos colocando ordem em nossas idéias, organizando os pensamentos e estabelecendo registros.

#### **4.1 A pesquisa, sua natureza, método e coleta dos dados**

Por termos como objetivo traduzir e expressar os sentidos da inserção do computador nos cursos de formação docente e no ensino de língua inglesa, esta pesquisa é qualitativa, porquanto tem como característica a não admissão de visões isoladas, fragmentadas e estáticas. Ela focaliza uma realidade totalizadora e definida.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre esse sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

Entre os tipos de pesquisa qualitativa, escolhemos o estudo de caso por ser “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133), e visa ao exame detalhado do objeto, dos sujeitos e da instituição em seus contextos específicos. O nosso empenho é mostrar a complexidade e as condições da imprevisibilidade das atividades laboratoriais na formação do professor de inglês e as relações homem/máquina, professor/máquina/aluno. O realce está em compreender e avaliar a relevância do computador, a eficiência de seu uso no ensino de língua inglesa e a capacidade

de domínio da máquina pelos professores formadores e graduandos para uma prática efetiva pedagogicamente reconstruída e assumida intencionalmente pelo coletivo.

A coleta de dados deu-se em dois instantes: primeiramente, procedemos uma análise documental do projeto político pedagógico do curso de letras e questionário sobre o parque tecnológico do laboratório de línguas da instituição. Por último, foram realizadas entrevistas individuais com alunos e professores.

A análise documental e o questionário foram de extrema importância para nossa pesquisa que destaca o uso do computador para o ensino de línguas dentro de um sistema mais amplo que é a formação de professores.

Das modalidades de entrevistas: estruturada ou fechada, a semi-estruturada e a entrevista aberta ou livre, escolhemos a semi-estruturada como técnica de coleta de informações porque ela valoriza a presença do pesquisador e deixa o informante à vontade, relatando suas experiências e contribuindo na elaboração do conteúdo da pesquisa, enriquecendo, assim, a nossa investigação.

Para compreendermos a vida da instituição, desenvolvemos a pesquisa documental e empírica. Foram coletados dados documentais por meio de análise do projeto político pedagógico institucional do curso de Letras já estava contemplada a proposta do laboratório de línguas.

Quanto à organização do laboratório de informática e o de línguas, um questionário foi respondido. Tínhamos como meta, avaliar as condições do laboratório de língua, sua disponibilidade, a frequência de uso e o maquinário. Os sujeitos da pesquisa, alunos e professores, foram entrevistados nos seus horários livres, ora em sala de aula, na sala de reuniões e na sala de atendimento aos discentes. A escolha dos alunos foi aleatória, de períodos diferentes. Preocupamos em analisar o processo de desenvolvimento das atividades laboratoriais. O nosso objetivo era perceber se as idas ao laboratório, com uma certa frequência, proporcionariam ao aluno o uso da máquina para inovar e avaliar a alfabetização informática em suas etapas, como sugerido por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), a saber: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação.

Assim, a pesquisa voltou-se para a tentativa de apreender o processo de como a instituição vem implementando as novas tecnologias e como está lidando com a relação professor/computador/aluno, em que o professor exerce a docência formando leitores e usuários críticos.

#### 4.1.1 *A Instituição de ensino e o espaço computacional*

A Instituição - Faculdades Associadas de Uberaba – tem como entidade mantenedora a Fundação Educacional para o Desenvolvimento das Ciências Agrárias. Foi criada em agosto de 1973 pela Associação Brasileira de Criadores de Zebu - ABCZ. Tem sede e foro na cidade e Comarca de Uberaba, estado de Minas Gerais. Sua missão fundamenta-se em “Educação para o desenvolvimento humano, tecnológico e científico da sociedade, assumindo um compromisso de ser centro de referência sobre os avanços tecnológicos, na oferta de oportunidades e prestação de serviços à comunidade”. (FACULDADES ASSOCIADAS DE UBERABA, Projeto Político Pedagógico, 2001, p. 4).

O processo de crescimento da instituição, que antes era voltada somente para cursos de Ciências Agrárias, aconteceu da seguinte forma: a) Em 1975, curso de Zootecnia; b) Em 1989, Agronomia; c) Em 2000, Engenharia de Alimentos; d) Em 2001, foram instituídos cursos da área de Ciências Humanas: Licenciatura em Português/Inglês ou Português/Espanhol e Secretariado Executivo Bilíngüe; e) Em 2004, Licenciatura em Computação.

O curso de Letras, Licenciatura em Português/Inglês, base de investigação desse estudo de caso, está pautado no tripé “ensino, extensão e pesquisa”, tem o regime escolar semestral e o turno de funcionamento é o noturno. Conta com 79 alunos matriculados, cursando a língua inglesa, sendo sete (07) no último período.

Para o desenvolvimento dos cursos, a Instituição dispõe de amplos e modernos laboratórios, uma biblioteca totalmente informatizada dotada de completo acervo na área das Ciências Agrárias e Humanas e setor de informática e línguas, interligado por rede e fibra ótica, permitindo aos alunos acessar as diversas fontes de informação on-line. Os laboratórios de informática são quatro (04) e adaptáveis ao ensino de línguas. Um desses laboratórios, o de número 04, é “Laboratório de Línguas”. O objetivo desse laboratório é dar suporte para os estudos lingüísticos fundados na percepção de língua enquanto processo discursivo e interacional e como oportunidade de acesso, possibilitando interação e comunicação com atividades que sejam realmente significativas.

Conforme questionário respondido pela instituição (Apêndice F), o número de máquinas à disposição para os alunos é no total de 60 e de quatro (04) para os professores. A especificação de cada máquina (Apêndice G): processador, Memória RAM, HD e Sistema operacional é variado. Possui uma impressora Laser Jet 1200, Internet Netsuper 1Mbit, com softwares disponíveis: Microsoft Office, Matlab, Maple, Delphi, C Builder, J Builder,



Intelicad, Sybase. Os equipamentos estão dispostos em “U” com os monitores virados para o centro da sala (Anexo B). Os laboratórios possuem quadro branco. Todos os computadores possuem unidade de leitura de CD e softwares LanSchool para que o professor possa demonstrar, a partir de seu computador, o uso de algum software aos alunos.

Quanto ao uso, os laboratórios estão disponíveis aos alunos, no período letivo, de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 22h e aos sábados das 7h às 11h, exceto em horários em que aulas são ministradas (Anexo C). A Instituição oferece apoio técnico aos alunos e professores das 18h às 19h, de segunda-feira a sexta-feira.

Estabeleceu-se um clima de confiança e interlocução entre nós e alguns representantes da instituição pesquisada, durante a realização das entrevistas. Partilhamos um diferenciado trabalho de investigação com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino com a chegada das TICs e o aprimoramento da pesquisa científica.

#### **4.2 Professores, graduandos e o micro: um estudo em questão**

A participação de graduandos e professores do curso de Letras, por meio de entrevistas individuais consentidas em um processo genuinamente dialético, contribuiu para a investigação da inserção do computador e as mudanças que ele provoca nas relações professor/aluno. O universo dos sujeitos pesquisados está assim constituído: três professores de língua inglesa e dez graduandos de Letras (Português/Inglês) de um total de cinco professores – inclusive a pesquisadora – e quinze alunos de duas turmas e períodos diferentes.

As entrevistas começaram com uma conversa preliminar explicativa dos objetivos da pesquisa antes do depoimento oral gravado, dada a importância do relato dos entrevistados para a pesquisa e a contribuição de suas falas na revelação das novas relações entre professor e alunos com a inserção do computador no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa.

#### **4.3 A realidade trazida pela pesquisa**

As entrevistas semi-estruturadas contribuíram para reconhecermos a importância dos depoimentos de cada um nesse processo de inovação com a inserção das TICs na escola. Elas

trouxeram abertura para a nossa experiência no sentido de compreender o que está acontecendo e qual é o nosso papel nesse novo cenário, o laboratório de línguas.

Os quadros que se seguem ilustram a formação dos licenciandos, mostrando o papel do computador no processo ensino-aprendizagem de línguas e sua importância no desenvolvimento de habilidades lingüísticas.

Aluno	Idade	Sexo	Formação
A1	23	F	<i>Escola pública</i>
A2	20	F	<i>Escola pública</i>
A3	20	F	<i>Escola pública (Ens.Fund.) Particular ( Médio)</i>
A4	24	F	<i>Pública e Particular</i>
A5	26	F	<i>Escola pública</i>
A6	30	F	<i>Escola pública</i>
A7	27	F	<i>Escola pública</i>
A8	44	F	<i>Ens. Fundamental-pública; magistério-particular</i>
A9	20	F	<i>Escola pública</i>
A10	24	F	<i>Escola particular, bacharel em Turismo, especialização em Língua Inglesa (Lato Sensu)</i>

Quadro 1 – Perfil e formação escolar básica do aluno

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

Podemos observar que a profissão docente ainda é exclusivamente formada por mulheres, provenientes da escola pública e que simboliza a popularização da universidade, conforme projeto da Reforma Universitária (2004) proposta pelo governo Lula. Somente uma aluna fez magistério em escola particular e uma ingressou no curso de licenciatura como segunda opção de formação profissional.

Interessante relatar que a aluna dez (A10) está cursando licenciatura por causa de uma exigência de mercado das escolas de idiomas que só registram professores de inglês com a função de professor, se eles tiverem qualificação para tal. “[...] *decidi ingressar em uma licenciatura porque as escolas de idiomas somente registram professores que são licenciados e qualificam os outros como instrutores com diferença salarial e sem privilégios trabalhistas*”.

Consideram esses profissionais como instrutores que, diante das leis trabalhistas, não usufruem os direitos adquiridos pela classe docente. Há uma distinção do valor hora/aula como mostra o documento do sindicato de idiomas de Minas Gerais (Anexo D). Entendemos que não basta saber, conhecer bem uma língua. Para Ferry (1983) mencionado por Marcelo García (1999, p. 22), a formação de professores tem três dimensões: a) trata de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica; b) é um tipo de formação profissional que forma profissionais com características de docência e c) formação de professores é uma formação de formadores que existe entre a formação de professores e a

sua prática profissional. Ser professor é ser profissional e formador e, por isso, há cursos de formação de professores. Portanto, há diferença do valor hora/aula de um licenciado, apesar de ser uma diferença irrisória, inexpressiva no tocante à importância dos cursos de formação de professores.

<b>Aluno</b>	<b>Período anterior à faculdade</b>	<b>Simultaneamente à faculdade</b>
A1	<i>Escola pública</i>	
A2	<i>Escola pública</i>	<i>Escola de idiomas</i>
A3	<i>Escola pública</i>	<i>Escola de idiomas</i>
A4	<i>Escola de idiomas (4 anos)</i>	
A5	<i>Inglês técnico (1 ano)</i>	
A6	<i>Escola de idiomas (5 anos)</i>	
A7	<i>Escola de idiomas</i>	
A8	<i>Escola de idiomas (+/- 4 anos)</i>	
A9	<i>Escola de idiomas pública</i>	
A10	<i>Escola de idiomas (6 anos); Intercâmbio nos EUA (1 ano)</i>	

Quadro 2 - Formação em Língua Inglesa.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

Somente seis alunas freqüentaram um curso de idiomas à parte da educação escolar regular. Um período de investimento de quatro a cinco anos. *“Eu tive... eu tenho língua inglesa desde a 5ª série, só que dentro das (+) matérias de sala de aula, depois que entrei na faculdade é que eu me interessei e procurei fazer um curso paralelo” (A2)*. Configura um período de tempo satisfatório para aprender uma língua, mas não um tempo suficiente para ensinar a língua.

Analisando as abordagens feitas por Leffa (1988), em especial a abordagem comunicativa que trabalha as quatro habilidades (ler, falar, escrever e ouvir), tem-se que é indispensável ao aluno o domínio dessas quatro habilidades. Não podemos deixar de esclarecer o caráter instrumental dos cursos livres quanto à aprendizagem de línguas. Aprende-se uma língua para comunicação, leitura e/ou entretenimento, não se investe na formação de professores. Quanto ao resto do grupo, a aprendizagem e o aperfeiçoamento de língua inglesa ficam por conta da formação acadêmica inicial.

A abordagem de ensino na formação tem que se prezar pelo domínio da língua como um todo e não valorizar uma habilidade apenas, por exemplo, a tradicional (gramática-tradução). Senão, recairemos no que acontece nas escolas de ensino regular: ensinamos a língua descontextualizada da realidade do aluno e nos tornamos professores técnicos, modelo levantado e discutido por Contreras (2002).

Somente uma aluna, (A10), que estudou no exterior, totalizando sete anos de estudo de inglês, com certificado de proficiência internacional, já é professora de inglês. *“Fiz curso de inglês em escola de idiomas. Comecei com 10 anos de idade e até ir para os Estados Unidos...:: com 16 anos de idade. Ao retornar, prestei exames de proficiência sendo aprovada em todos. Aos*

*17, comecei a dar aulas de inglês*”. Deixa claro que a mesma é considerada como uma instrutora pelas escolas de idiomas. Cursa a licenciatura para ser reconhecida como professora.

Aluno	Curso de informática	Aprendizagem no trabalho	Aprendizagem na faculdade
A1	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
A2	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
A3	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>
A4	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>
A5	<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
A6	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
A7	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>
A8	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
A9	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>
A10	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>

Quadro 3 – Qualificação para o uso do computador

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

Quanto ao preparo para usar o computador, de dez alunas entrevistadas, quatro alunas já fizeram um curso de informática, duas alunas não freqüentaram um curso de informática, três utilizam no trabalho. *“Foi no trabalho. Colocaram na minha frente, né, falaram, ó você tem que trabalhar, você tem que fazer::: isso, me ensinaram o que eu tinha que fazer”* (A8). Uma aluna-professora cursou a disciplina de informática na graduação e a utiliza para preparar aulas, atividades e avaliações e, quando possível, leva os alunos para o laboratório. Uma aluna começou a utilizar o computador somente na faculdade. *“Eu comecei a usar o computador na faculdade, por necessidade e através dos seus projetos”* (A7).

Dos relatos, observamos que muitas que fizeram um curso, logo esqueceram por não usar diariamente, comprovando que, cada vez mais, os alunos estão se preparando para trabalhar com a máquina antes de ingressar na faculdade e confirmando o argumento levantado por nós que estamos ensinando para alunos já familiarizados com a máquina.

Entendemos que o formador não pode desconhecer as mudanças contextuais que ocorrem com a inserção das TICs. Precisamos dispor de conhecimento e habilidades específicas de manuseio da máquina, para ensinar utilizando as TICs. Daí a necessidade de alfabetização informática, de leituras, de grupos de estudo e pesquisa para que o uso não ocorra sem questionamentos e reflexão. No referente ao significado do computador na aprendizagem, os professores o definem como importante, conforme podemos observar no quadro 4.

A1	<i>Complemento da aprendizagem, enriquece o conhecimento sobre um assunto</i>
A2	<i>Auxiliar e buscar mais informações</i>
A3	<i>Essencial para a pesquisa, complementação do aprendizado</i>
A4	<i>Fundamental na pesquisa</i>
A5	<i>Excelente. O site do livro auxilia nos estudos</i>
A6	<i>É uma ajuda, auxilia</i>
A7	<i>Importante, é uma soma na minha aprendizagem</i>
A8	<i>Muito importante, instiga a aprender</i>
A9	<i>Importante, prende a atenção e a aprendizagem se torna mais efetiva.</i>
A10	<i>Para a aprendizagem de inglês não foi importante, pois na época não se utilizava o computador para ensinar. É indispensável para preparar as aulas e buscar novos materiais</i>

Quadro 4 – Papel do computador na aprendizagem

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

As respostas dadas são variadas, cada uma atribuindo um valor específico quanto à importância do computador na aprendizagem. Os significados vão de um complemento enriquecedor do conhecimento, essencial, fundamental, indispensável, instigador e excelente para pesquisar e para estudar. Entendemos que o computador passa a ser mais uma ferramenta disponível para o aprimoramento e a busca de novos materiais no apoio da vida escolar dos alunos. “*Para mim::: é uma complementação do aprendizado dentro de sala de aula*” (A3). Esta aluna demonstra que considera o computador realmente como um recurso pedagógico disponível ao professor para uso em sala de aula.

Contudo, neste diagnóstico, os alunos não citaram o ganho pedagógico do computador no processo ensino-aprendizagem. Mas, conforme Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) além de citarem os motivos econômicos óbvios para uso das TICs-ou seja, acompanhar as exigências de uma economia que muda rapidamente-os entusiastas das tecnologias classificaram as novas máquinas como ferramentas energéticas que tornam o aprendizado e o ensino para alunos e professores mais produtivo e engajador. Portanto, uma ferramenta com um ganho pedagógico importante.

A1	<i>Editor de texto, Internet</i>
A2	<i>Internet, Softwares e Editor de texto</i>
A3	<i>Softwares e Internet</i>
A4	<i>Editor de texto, Internet</i>
A5	<i>Internet, editor de texto e softwares</i>
A6	<i>Softwares, editor de texto e Internet</i>
A7	<i>Internet, softwares</i>
A8	<i>Internet, softwares</i>
A9	<i>Internet, softwares</i>
A10	<i>Internet, editor de texto</i>

Quadro 5 - As ferramentas computacionais mais utilizadas pelos alunos em sala de aula.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

A Internet configura-se como a ferramenta, a opção computacional, mais utilizada pelos alunos. “*Faço uso dos três, mas mais a Internet*” (A5); “*(+) Mais a Internet para*

*pesquisas...*” (A7); “*Internet quase que exclusivamente e algumas vezes editor de texto*”. Em segundo plano, o editor de texto (Word), possivelmente para trabalhos acadêmicos, preparo de aulas e, por último, os softwares. As respostas mostram-nos o potencial da Internet como um meio de comunicação de abrangência mundial, possibilitada pela World Wide Web, de caráter aberto a tudo e a todos. “Enquanto possibilidade técnica, as TICs por meio da Internet, criaram as condições para comunicação todos-todos” (BIANCHETTI, 2001, p. 59). Proporciona também ferramentas que possibilitam aos professores serem autores de suas próprias atividades e materiais. Essa característica foi acrescentada por nós para exemplificar o profissional atual como plurieducador.

A1	<i>É mais prático, não desvia a atenção</i>
A2	<i>Facilidades para saber como falar e exigências na forma correta de falar</i>
A3	<i>É uma complementação do aprendizado</i>
A4	<i>Facilidades</i>
A5	<i>Facilidades</i>
A6	<i>Não é vantajoso, tem facilidades</i>
A7	<i>Sem exigências</i>
A8	<i>Só vantagens</i>
A9	<i>Vantagens são inúmeras devido às facilidades, a desvantagem é quando o computador toma o lugar do professor</i>
A10	<i>Ferramenta de apoio e não como meio para aprender línguas.</i>

Quadro 6 - Vantagens e desvantagens de se aprender língua via computador.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas gravadas [2005].

Vantagens são atribuídas às facilidades que a máquina proporciona quanto ao processo ensino-aprendizagem de língua inglesa. Contudo, analisando a resposta da aluna seis (A6), entendemos que o oferecimento de facilidades não se apresenta como vantagens, reforçando o que a aluna dez (A10) fala quanto ao uso do computador para aprender línguas. “[...] *ferramenta de apoio e não como um meio para aprender línguas*”. Com certeza ouvir a própria voz e compará-la com a de um nativo da língua falando é extremamente importante para quem aprende uma segunda língua. Viver situações autênticas estimula e faz o aprendiz desenvolver habilidades, as quais não são possíveis simular em um ambiente normal de aula. Cox (2003, p. 36), dentre as formas de uso dos computadores em sala de aula (Jogos, comunicação, ensino a distância, programas comerciais, programas educacionais), realça a simulação. O aluno pode experimentar idéias, elaborar conclusões e, conseqüentemente, aprender. As alternativas de uso vão além dos limites da forma tradicional de aprender a ensinar línguas.

A1	<i>Sente-se mais à vontade e pratica mais a pronúncia</i>
A2	<i>É um complemento</i>
A3	<i>É um auxílio para a complementação do aprendizado</i>
A4	<i>Aprimora tudo, complementa</i>
A5	<i>Peça-chave</i>
A6	<i>Não representa nada. Usam-se mais livros, filmes e DVDs</i>
A7	<i>Soma com todas essas atividades</i>
A8	<i>Excelente, fundamental, tinha que estar na carteira do aluno</i>
A9	<i>Reúne tudo</i>
A10	<i>A ferramenta principal é ainda o livro didático</i>

Quadro 7 - O computador e as velhas tecnologias educacionais no desempenho da aprendizagem de língua inglesa.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

O computador dentre as diversas tecnologias educacionais tem, o seu valor à medida que reforça o que foi aprendido em sala de aula. Nesse sentido, funciona como um complemento. 30%, ou seja, três (03) alunas acreditam que ele é realmente muito importante, a peça-chave na aprendizagem de línguas, contrapondo-se aos que acham que ele é um complemento. Um auxílio e que proporciona bem-estar, deixando somente a pessoa mais à vontade. *“Eu gostei das aulas que tive via computador porque eu me sinto mais à vontade e memorizo mais a pronúncia” (A1); “Ah, ele aprimora tudo, ele complementa” (A4).*

Um dos maiores empecilhos na aprendizagem de línguas é o possível constrangimento que as pessoas temem passar ao pronunciar uma palavra errada, ou mesmo, quando estão dialogando e não sabem o que dizer ou como dar continuidade ao diálogo em sala de aula tradicional. Acreditamos que o diferencial do computador está em proporcionar situações, nas quais o erro não é punitivo, nem motivo de risadas e zombarias.

Sandholtz, Ringstaff, e Dwyer (1997) descrevem as tecnologias como ferramentas essenciais do ofício do magistério, que apóiam a aprendizagem no currículo. Porém, concordamos com eles quando dizem que não faz sentido substituir tecnologias didáticas existentes por computadores. Todas as tecnologias foram criadas para dar suporte ao professor e usadas de forma contextualizada. Nem toda atividade desenvolvida em sala de aula exige o uso de computador. Nesse sentido, cumpre destacar a centralidade do papel do professor: cabe-lhe cuidar para não cair na banalização do uso de qualquer tecnologia em detrimento de sua própria condução.

Tentando compreender as diferenças e semelhanças no processo de ensino de língua e buscando compreender o uso da língua materna nesses dois ambientes, o virtual e o presencial, verificamos, por meio das respostas das alunas à pergunta como é o caminhar da aula nos ambientes tradicional e computacional com relação ao uso da língua inglesa. As

aulas computacionais têm o diferencial de possibilidades de utilização de um número maior de ferramentas, portanto, tornando-se mais lúdicas, menos cansativas.

Aluno	Aula tradicional	Aula computacional
A1	<i>Mais técnica</i>	<i>Mais dinâmica, menos cansativa. Ideal para aulas de 'listening'</i>
A2	<i>Usa mais a língua inglesa, tem o professor mais constante</i>	<i>Trabalha mais o computador</i>
A3	<i>Usa-se mais a língua inglesa</i>	<i>Usa-se mais a língua materna</i>
A4	<i>Não menciona</i>	<i>É complementar à tradicional</i>
A5	<i>Não menciona</i>	<i>Complementar à tradicional</i>
A6	<i>Mais útil, mais viável</i>	<i>É só aluno-máquina</i>
A7	<i>Usa os livros</i>	<i>Coloca em prática, mais lúdico</i>
A8	<i>Não menciona</i>	<i>O aprendizado é melhor</i>
A9	<i>Não menciona</i>	<i>É melhor porque tem a interação aluno-máquina, alunos-alunos e aluno-professor</i>
A10	<i>Não menciona</i>	<i>Aula 100% computacional ainda é um sonho. Complementa a tradicional por estar em constante atualização de dados</i>

Quadro 8 - Aula computacional x aula tradicional: algumas comparações.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [ 2005].

O uso da língua materna na aula computacional é sempre necessário para instruções operacionais, assim como, em uma aula tradicional, em que o professor mescla a língua-alvo com a língua materna. A condução do processo é semelhante em ambas as aulas. A aluna seis (A6) vê a relação homem/máquina como única possibilidade de interação no ambiente computacional, preferindo o tradicional nesse sentido. Em contra-partida, a aluna (A9) analisa a interação com um maior número de possibilidades como aluno/máquina, alunos/alunos e aluno/professor como sugerido por Alava (2003) e Bianchetti (2001). Entendemos que aprender sempre foi uma experiência de contato direto entre as pessoas, o que não descartamos com o uso do computador a necessidade de contato humano na relação homem-máquina.

A1	<i>Aprendiz</i>
A2	<i>Aprendiz</i>
A3	<i>Aprendiz, instrutor, professor</i>
A4	<i>Professor</i>
A5	<i>Aprendiz, coadjuvante, instrutor –professor</i>
A6	<i>Aprendiz</i>
A7	<i>Aprendiz, coadjuvante</i>
A8	<i>Aprendiz</i>
A9	<i>Coadjuvante</i>
A10	<i>Mediador</i>

Quadro 9- O papel do aluno em um ambiente computacional na graduação.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].



As respostas que analisamos, aqui, muito têm a ver com o quanto as alunas dominam a operacionalização da máquina. *“Eu me sinto um aprendiz porque::: eu além de não dominar muito a máquina, eu não domino bem a língua inglesa, então, eu preciso sim de ajuda.”(A1)*

No ambiente computacional, as alunas, em sua maioria, consideram-se aprendizes. Aprendizes devido à imprevisibilidade da operacionalização da máquina. Cada situação exige um procedimento diferente do aluno. O caráter da mudança não reside só no meio, mas supõe mudanças como uma evolução nos papéis do professor e do aluno.

Uma tela pode permanecer por algum tempo à disposição, mas o seu conteúdo é mudado em um espaço curto de tempo. Cremos que quanto mais utilizamos a máquina, mais ficamos à vontade com ela. O papel do aluno no espaço computacional passa por fases como aprendiz, depois coadjuvante, pois ele ajuda os colegas e mesmo o professor. Logo, em seguida, ele passa a ser instrutor-professor. A aluna A4 sente-se professora porque demonstra saber lidar com a máquina. Quanto à aluna A10, percebemos que ela se coloca como mediadora. *“Mediador do processo de aprendizado dos meus alunos e aprendiz (( )) quando em contato com outras comunidades de estudantes”*. Como professora, por algumas vezes, levou os seus alunos ao laboratório de informática; portanto, conhece as possibilidades de uso das TICs para o processo ensino-aprendizagem e estabelece a relação professor/máquina/aluno acontece nesse ambiente.

A1	<i>Complemento do aprendizado, ajuda na formação para dar aulas</i>
A2	<i>Contribui para a formação, ampliando o vocabulário</i>
A3	<i>Aprimora a aprendizagem e a didática</i>
A4	<i>Facilita o trabalho de busca de informação</i>
A5	<i>Instiga a pesquisar</i>
A6	<i>Contribui como uma ajuda, auxilia na pesquisa</i>
A7	<i>Soma com o que aprende</i>
A8	<i>Para poder ensinar</i>
A9	<i>As TICs vêm para ajudar. Depende da forma como utilizamos, quem direciona a aula é o professor</i>
A10	<i>Para complementar o processo, traz autenticidade nos exercícios subjetivos com situações imaginárias</i>

Quadro 10 – O computador no ensino de língua inglesa e para a formação profissional.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

De uma forma ou de outra mais, o computador contribui para a aprendizagem como um todo, revelando a sua característica de apoio ao ensino e para a realização de uma aula diferente. Defendemos a idéia de que o computador não determina o que deve ser aprendido ou como deve ser ensinado. O objetivo de seu uso cria possibilidades de aprendizagem, de ensino diferenciado e seu caráter educativo, em referência à pesquisa como assinalado nas respostas de A5 e A6. *“Sim. Porque a tecnologia instiga, na minha condição de aluna e*

*futura professora, a procurar, pesquisar e é uma fonte mais rápida como no caso da Internet” (A5); “Sim, a tecnologia pode contribuir como uma ajuda. Somente como uma ajuda para a minha aprendizagem, mas eu necessito de um professor e necessito correr atrás, mas ela me auxilia muito para eu pesquisar” (A6).*

A1	<i>Instrutor</i>
A2	<i>Instrutor</i>
A3	<i>Mediador</i>
A4	<i>Depende do nível da turma</i>
A5	<i>Não é mais o núcleo do processo, mas ainda é fundamental</i>
A6	<i>É uma ajuda, indispensável</i>
A7	<i>Importante</i>
A8	<i>Instrutor</i>
A9	<i>Indispensável</i>
A10	<i>Facilitador</i>

Quadro 11 - O papel do professor em um ambiente computacional.  
Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

As alunas responderam de forma variada, colocando em xeque o papel do professor. Há possibilidade de algumas delas não entenderem o significado do termo “instrutor”. As alunas A1, A2, A8 definem o papel do professor como um instrutor, no sentido de auxiliá-las com os problemas técnicos e com os problemas de língua. Se o papel do professor vai além de auxiliar na operacionalização da máquina, sua função, em nosso entendimento, não é mais de instrutor, é de mediador. Por essa razão, achamos que as alunas não entendem o significado real do termo “instrutor” para o papel do professor.

As alunas A5, A6, A7, A9 revelam que o papel do professor é ainda fundamental para a relação homem-máquina, indispensável como em qualquer outra aula. A aluna A10 o define como mediador do processo enquanto na posição de professor na pergunta da função do aluno no processo. “*Mediador do processo de aprendizado dos meus alunos*”. Contudo, abre um espaço ao responder na pergunta sobre a função do professor como facilitador. “[...] *o professor é um facilitador. Sem o professor, o processo perde o foco. Os alunos ficam navegando, navegando... e não atinge o objetivo esperado*”. A10 com uma experiência na área, o que torna um diferencial, mistura os termos “facilitador” e “mediador”. Se ela coloca o professor como “*um filtro para um grande número de informações que estão disponíveis na Internet*”, ele é mediador.

As declarações das alunas A5, A6, A7, A9 e A10, reconhecem que o professor é fundamental no processo ensino-aprendizagem de línguas. Somente A3 nomeia o professor como mediador. Fica claro que o conceito de mediação é difuso e não aparece explicitamente nas respostas. A aluna A4 acha que seu papel vai depender do nível da turma, fazendo-nos

entender que por algumas vezes, ela pode ser vista como um instrutor. A problemática que aqui se instaura é a da profissionalidade docente. Barreto (2004) é clara quando diz que, no campo educacional, há algum tempo, têm sido recorrentes termos como: “consumidores”, “clientes”, “pacotes”, “produtos” etc. A própria designação “professor” tem cedido espaço ao “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor”, adicionáramos “instrutor” e o termo mais recente “preceptor”, conseqüência da instalação de cursos a distância. Nos seus múltiplos sentidos, os termos revelam uma “imagem-síntese da precarização do trabalho docente”. (BARRETO, 2004, p.1188). Nesse sentido, as TICs abrem espaço para a visualização das informações em disponibilidade de saídas e, logicamente, as habilidades técnicas de manuseio das mesmas conduzem aos treinamentos e capacitações. “Recusar a analogia e reverter esse quadro requer formação de professores no/pelo trabalho com as TICs e requer que, portanto não lhes atribua o estatuto de meros instrumentos para quaisquer finalidades” (Idem, 2004, p. 1188). Ensinar técnicas qualquer um faz, ser professor tem outras implicações como lidar com pessoas e mediar, intervir nas relações mais diversas: professor/instituição, professor/professor, professor/aluno, professor/sociedade, professor/máquina/aluno etc.

Quanto ao assessoramento pedagógico no ambiente computacional perguntado às alunas, todas responderam que se sentem assessoradas pelo professor. Realçamos a resposta de uma aluna, A1, que respondeu que é assessorada, mas não é uma assessoria imediata. *”Isto depende também do número de alunos que estão presentes”*. Inferimos que, em uma sala mais cheia, esse assessoramento pode ficar prejudicado dada à impossibilidade de gerenciar as atividades coletivamente, indicando que elas ocorrem de forma mais individualizada do que em uma sala de aula normal. A instrução em sala de aula muda de uma prática que tem como base a aula expositiva/resposta oral e exercício e repetição em coro para uma abordagem que inclui atividades interativas, homem/máquina, de construção de conhecimento.

Cada aluno tem um ritmo. Nem todos estão em uma mesma atividade. É o sentido do conhecimento e fluxo no próprio fluxo das atividades. Fica claro também com o testemunho das alunas A9 e A10, tornando aprendizes, que elas se beneficiam da prática pedagógica de seus professores para ensinar com o computador. *“Sim, porque como::: eu estou em curso de formação de professores, o meu dever é observar como os meus professores estão dando as aulas...” (A9). “Como professora me benefico mais da prática do que do conteúdo em si” (A10)*. Tais declarações traduzem um conceito comumente empregado, que mostra que tanto ensinamos como aprendemos.

A1	<i>São boas, mas o livro é fundamental</i>
A2	<i>Necessárias.</i>
A3	<i>Tecnologias e educadores juntos para a qualidade do ensino</i>
A4	<i>Maior investimento</i>
A5	<i>Não só o computador, todos os recursos são essenciais para a formação</i>
A6	<i>Uma ajuda, um complemento com a mediação do professor</i>
A7	<i>É algo que vai acontecer. Tem que saber mexer</i>
A8	<i>A aula no ambiente computacional como uma atividade diária</i>
A9	<i>Vêm a ajudar</i>
A10	<i>São subutilizados como ferramenta interdisciplinar deveria ser usado em todas as aulas</i>

Quadro 12 - Uso das tecnologias computacionais na educação e na formação de professores.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas gravadas [2005].

Conhecer as tecnologias computacionais é tão importante como devemos aprender a usá-las. Percebemos que as alunas recebem a inovação bem e exprimem que as velhas tecnologias não podem ser esquecidas e acreditam na diversificação das tecnologias, “[...] tem de deixar esse rótulo do tradicionalismo de só sala de aula, aproveitando todos os recursos, não só o computador, mas DVDs, vídeos [...]”, “[...] depende de nós utilizá-la de forma correta[...]” e o papel do professor é essencial para a aprendizagem “Não aprendo nada, não creio que ninguém aprenda nada via só computador. Tem que ter mediação do professor”. A aluna 10 que diz que os computadores na escola são “subutilizados, eles deveriam ser usados em todas as matérias como ferramenta interdisciplinar e não só ocasionalmente para agradar os alunos e pais para dizer que se vai ao laboratório de informática”.

Entendemos que, para a formação de professores, a aula computacional é de suma importância. Ela tem o objetivo de mostrar aos nossos alunos como receber, adotar e trabalhar as novas TICs em sala de aula regular e, acima de tudo, inovar. Inovar no sentido de promovermos a dialogicidade com a máquina, mas não preterindo as relações humanas entre professor e aluno. Isso porque, perante a racionalidade instrumental inerente às TICs, corre-se o risco de acontecer o [...] “descentramento da categoria trabalho” (ANTUNES, 1999 apud BARRETO, 2004, p. 1184) destituindo-se a função de mediador exercida pelo professor, coisificando a docência e sua prática e levando-as ao nível de qualquer ocupação. A profissionalidade docente não pode ser diminuída e/ou mesmo simplificada a uma mera operacionalização de uma máquina.

#### 4.4 Professores formadores

O universo docente da instituição pesquisada no ano de 2005 contava com seis (06) professores no curso de formação de professores, incluindo a pesquisadora. Em 2006,

contamos apenas com cinco (05) professores. Somente três (03) ministram a disciplina Língua Inglesa e um (01) professor, a disciplina Literatura Inglesa e a Literatura Norte-Americana. Os professores foram entrevistados na mesma condição dos alunos, em seus horários livres no espaço institucional. Chamamos esses professores de P1, P2 e P3.

Professor	Idade	Sexo	Formação Acadêmica	Tempo de Magistério
P1	29	Feminino	. <i>Letras (português/inglês)- Universidade Particular. Especialista em Língua Inglesa (Lato Sensu)</i> . <i>Estudo Inglês desde os 17 anos</i>	<i>10 anos, sendo 03 ensino superior</i>
P2	31	Feminino	. <i>Letras (português/inglês)-Universidade Pública Federal</i> . <i>Mestre em Lingüística (UFU)</i> . <i>Estuda inglês desde quando ingressou na universidade</i>	<i>04 anos e 03 meses</i>
P3	42	Feminino	. <i>Letras (português/inglês)- Faculdade particular</i> . <i>Cursa especialização em Docência Universitária (Lato Sensu)</i> . <i>Estuda inglês desde os 07 anos de idade</i>	<i>19 anos (01 ano e meio)- ens. superior</i>

Quadro 13 – Perfil e formação acadêmica.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

As professoras entrevistadas são de uma geração em que não se aprendia inglês com uso de computadores e/ou tecnologias semelhantes. Somente a professora P2 é proveniente de escola pública federal e com título de mestre. Percebemos que as professoras P1 e P3 originalmente se constituíram professores em cursos de idiomas. É visível nas entrevistas, que somente a faculdade não seria capaz de atender a todas as necessidades de aprendizagem de línguas. Daí a busca por cursos livres paralelos à licenciatura. Esse quadro reflete o hiato existente entre formação inicial e continuada. Sharon Feiman (1983 apud Marcelo García, 1999, p. 25) aponta quatro fases no aprender a ensinar: a) fase de pré-treino, que consiste nas experiências prévias dos alunos e que, inconscientemente, influenciam o aluno a ser professor; b) fase de formação inicial: a etapa de preparação, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas; c) fase de iniciação: essa fase corresponde aos primeiros anos de exercício profissional; d) fase de formação permanente: permite ao professor o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do ensino. Os entrevistados têm a experiência acadêmica consideravelmente jovem e buscam aperfeiçoamento em cursos de pós-graduação, ressaltando a importância de buscar, inovar e pesquisar. Por meio da pesquisa, o professor-formador, a todo momento, modifica sua prática e a ressignifica quando das mudanças contextuais ocorridas na escola. As TICs são uma dessas mudanças que penetram na vida profissional do professor; portanto, temos de nos preparar para elas.

<b>Professor</b>	<b>Curso</b>	<b>Outros</b>
P1	<i>Sim</i>	<i>Com familiares, colegas de profissão e pessoas mais experientes.</i>
P2	<i>Não</i>	<i>Para as aulas foi quase que imposto</i>
P3	<i>Sim (Aulas VIPs)</i>	<i>Prática diária</i>

Quadro 14 – Preparo para a utilização do computador

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

Tanto a P1 quanto a P3 tiveram orientação de uso da máquina, sendo que a P1 deixa claro que as ferramentas que usou quando jovem, ela não mais as utiliza, pois estão ultrapassadas. A prática que possui hoje é um aperfeiçoamento do uso diário conquistado com a ajuda de familiares, colegas e pessoas mais experientes, “com o outro”. P3, após aulas particulares, aperfeiçoou suas habilidades computacionais com a prática diária. P2 relata que o uso do computador para ensinar foi quase que uma imposição. Ciente da inspeção de uma comissão do MEC à instituição, essa professora mobilizou esforços para aprender a operar a máquina com base no princípio de ensaio e erros, sem orientação e critério. Inferimos, assim, que o professor formador ainda está no primeiro estágio dos cinco mencionados por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) na evolução instrucional para o uso de TICs: o da exposição, faltando-lhes as outras etapas seguintes: adoção, adaptação, apropriação e inovação.

P1	<i>Não tem assessoria, usa o computador como usa em casa</i>
P2	<i>Algumas horas antes aprende a mexer e depois ensina</i>
P3	<i>Não. Quando precisa, procura ajuda especializada</i>

Quadro 15 - O computador como recurso pedagógico.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

Definitivamente as professoras formadoras não têm formação pedagógica para a utilização do computador no processo ensino-aprendizagem de línguas. “*Algumas horas antes aprende a mexer e depois ensina*” (P2). A experiência é adquirida com o acúmulo de idas aos laboratórios. Arriscamo-nos e torcemos para que tudo corra bem. André (2004, p. 25 apud Barreto, 2004, p. 1187) é enfático quando diz que “[...] urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores”. O mesmo autor ainda complementa que gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais. Não podemos fechar os olhos e subutilizar o laboratório com atividades de cunho somente lúdico.

A utilização de variedades de atividades para uso do computador no ensino de línguas pode ser feita de diversas formas. Para tanto, durante as entrevistas pedimos às professoras formadoras que denominassem dentre essas possibilidades as mais utilizadas. O próximo quadro retrata, que ainda pouco utilizamos os recursos que a máquina computacional

pode oferecer, devido à sua característica de polivalência, ou seja, pode reunir várias tecnologias em um só equipamento.

P1	<i>Internet e softwares de ensino de línguas</i>
P2	<i>Internet</i>
P3	<i>Internet. Para as avaliações "Word"</i>

Quadro 16 - As ferramentas mais utilizadas pelos professores  
Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

Quando estão ministrando aulas, as professoras utilizam bastante a Internet, especialmente, os programas da Internet com exercícios do site da editora dos livros adotados e softwares de ensino de línguas. Para a preparação de avaliações, a professora P3 mencionou o Word (editor de texto). Cabe aqui revelar que os professores de inglês são de uma certa forma treinados para aplicação de uma abordagem de ensino de língua específica. Trabalhar a Internet, em especial, o site do livro adotado pelo professor, reforça a maneira como eles conduzem a aula e seguem a metodologia sugerida pelos autores dos livros didáticos e on-line. Acreditamos que a preparação de material de autoria do professor está ainda em processo de maturação. Não foi mencionado se elas utilizam os sites que auxiliam na produção independente de atividades para uso em sala de aula.

P1	<i>Há várias vantagens. O professor não é mais o centro das atenções e os alunos trabalham de forma mais autônoma. Maior exigência dada à imprevisibilidade da máquina</i>
P2	<i>O preparo é o mesmo, com relação ao conteúdo não vê diferença. A vantagem é o uso do inglês o tempo todo a sua frente. A desvantagem é a mudança rápida da linguagem do computador.</i>
P3	<i>Quando fornecido horário e máquinas no horário de aula, uma boa preparação é exigida, o resultado é de um valor pedagógico incomparável.</i>

Quadro 17 - As impressões e percepções das vantagens e desvantagens de ensinar língua via computador.  
Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

O computador no ensino de línguas muda a relação professor-aluno. O professor não é mais o catalisador de tudo que acontece em sala de aula. “[...] os alunos, eh, não ficam(+), como eu vou dizer, eh eu acho que eles conseguem trabalhar mais, eh, de forma mais autônoma[...]” (P1). A máquina concorre com o professor no sentido de fornecer informações diversas e de forma rápida. Cabe ao professor filtrar e organizar, ou seja, planejar. “[...] o preparo, eu acredito que é o mesmo (...) a gente já tem a idéia do que fazer e do trabalhar (...) agora quanto ao uso da máquina sim, tem que (+) ter um tempo maior em relação a horas, inclusive para checar os equipamentos” (P2). Diante do caráter de imprevisibilidade que se insere com a mudança da linguagem computacional, é imprescindível checar as máquinas. Preparação, apoio institucional, equipamento funcionando e a possibilidade de a língua inglesa ser a língua comando de busca é algo que achamos que devemos tirar proveito para que nossas aulas sejam de um “valor pedagógico incomparável” (P3).

P1	<i>Há muita vantagem, porém é mais vantajoso para o aluno. O professor passa a ser um mero coadjuvante em sala</i>
P2	<i>Uma contribuição. É mais fácil a preparação de conteúdo, é um facilitador do trabalho</i>
P3	<i>Faz parte da vida profissional e pessoal. Armazena tudo lá</i>

Quadro 18 - O computador e o desempenho.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

Deduzimos que o valor pedagógico que o computador pode oferecer resulta em vantagens: o aluno aprende, o professor aprende e o seu trabalho é facilitado no que se refere à capacidade do computador de armazenar dados e de nos colocar diante de informações sobre tudo o que está acontecendo ao nosso redor, num piscar de olhos. Tudo isso reforça a necessidade de disposição do professor para estudar, devido à característica da contemporaneidade da informática, sua dinâmica e rotatividade de informações.

P1	<i>Ambas são importantes. A aula computacional é mais lenta. Mescla-se o uso de língua materna e inglesa para melhor entendimento dos alunos</i>
P2	<i>Em qualquer aula, o aluno interessado em aprender a língua independe da presença do computador, aprende de qualquer jeito</i>
P3	<i>A aula computacional traz vida para dentro de sala, mesmo se objetivo a ser alcançado ficar aquém do esperado. Depende da turma a possibilidade de falar inglês o tempo todo</i>

Quadro 19 - A aula computacional e a aula tradicional.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

Consideramos que ambas são importantes. Em qualquer situação de ensino criada com objetivo, intencionalidade e criatividade, o aluno aprenderá. O computador é um complemento para a internalização de conteúdos como descoberta de novas idéias para serem discutidas. Ele ultrapassa o nível de abrangência de assuntos que outras tecnologias usadas em sala de aula tradicional limitam. É uma nova forma e um novo desafio. Toda mudança gera transtorno, mas ela é necessária. “[...] a aula no laboratório de computação ou com computadores, eh, pode ser um pouco mais len:::to, tem um caminhar diferente” (P1). Quanto à questão do uso da língua, “[...] às vezes você precisa falar menos, devido aos recursos todos muito prontos que o aluno tem a frente dele para utilizar” (P1). A aula computacional traz “vida para dentro de sala” (P2). Contudo, o conteúdo ministrado pode ficar aquém para o professor P2. Por isso, a necessidade de um planejamento, aplicar, refletir, reaplicar de forma diferente para não perdemos o objetivo do uso do laboratório.

P1	<i>Cumprir uma série de conteúdos e marcar um horário para o laboratório disponível pela instituição</i>
P2	<i>O critério é a disponibilidade do laboratório. Tem que ajustar o conteúdo.</i>
P3	<i>Depende da disponibilidade do laboratório. Independe de ser antes ou depois de um dado conteúdo. Pode funcionar como um warm up ou feedback</i>

Quadro 20 – Uso do laboratório.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].



Apesar de o laboratório da instituição pesquisada ser destinado ao ensino de línguas, a da a esse espaço depende de um horário livre em que o mesmo não esteja ocupado com aulas de outros cursos noturnos. Avaliando a sua disponibilidade (Anexo C), os horários são limitados. Se o horário do professor não coincidir com o horário livre, pede-se que converse com o professor que ministra aulas naquele laboratório permanentemente para trocar de sala. Se tudo ocorrer bem, vamos ao laboratório. P1 utiliza o laboratório após cumprir uma etapa de conteúdos. “[...] (+) *geralmente, eh, eu tento cumprir uma série de conteúdos e, aí, a gente marca o laboratório*”. A professora P3 fala que a aula do laboratório não tem que necessariamente seguir um roteiro de conteúdos previamente vistos em sala de aula. Pode servir como um “*warm-up*”, uma preparação para a introdução de um novo conteúdo ou como um “*feedback*” para verificação do que foi aprendido. Mesmo anterior à atividade, no momento ou posterior, toda a atividade tem de ser contextualizada e a mediação pedagógica tem de acontecer para que tudo que foi planejado faça sentido e se reverta em aprendizagem.

P1	<i>Um pouco de cada, mas não especialista. É mais coadjuvante e também aprendiz</i>
P2	<i>Um aprendiz e coadjuvante</i>
P3	<i>Instrutor e professor</i>

Quadro 21 – Papel do professor no ambiente computacional.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

Realmente somos aprendizes. Os alunos têm sempre algo para nos ensinar. Somos professores-aprendizes, comprovando que há uma mudança na relação professor-aluno quando utilizamos a máquina. Somos instrutores também no tocante à operacionalização da máquina, mas não ficamos somente nisso. Vamos além. Podemos comparar a operacionalização da máquina quando ensinamos os alunos a manusearem o dicionário de inglês. Usar bem um dicionário requer que saibamos mais do que a ordem alfabética. Buscamos, inferimos e abstraímos os significados de palavras em contexto.

P1 vê o papel do professor como “[...] *um pouquinho de cada, mas não diria especialista, mas a gente acaba aprendendo muito*”. P2 encara o papel do professor nesse contexto como um “*eter:::no aprendiz*” e realça que ela sentia-se “*aprendiz*” quando ministrava aulas no curso de Licenciatura em Computação; por outro lado, no curso de Letras, ela era “*coadjuvante*”. P3 revela seu lado técnico de forma bem enfática: “*No laboratório, a gente é instrutor mesmo*”. Deixa-nos com a sensação de fragmentação ao utilizar o computador. “*Depois que os alunos estão mais familiarizados com as máquinas e programa, assumimos o papel de professor*”. Questionamos, assim, a prática docente estagnada, isolada, descontextualizada, mecanizada e estrategista. Não podemos ser somente técnicos, temos de

ser técnicos/mediadores, intelectuais/mediadores, reflexivos/mediadores, gestores, autores e produtores de nossos próprios materiais e mediadores, somos plurieducadores.

P1	<i>Muito lenta</i>
P2	<i>Necessária e tardia</i>
P3	<i>Lento e dispendioso</i>

Quadro 22 - A introdução do computador na escola.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

A introdução do computador é ainda lenta em relação à proporção do investimento feito na renovação de novos aparatos. Pensa-se no conforto das pessoas, na tecnologia de ponta, na disposição de carteiras, no ar condicionado e artefatos de espaço físico. Os espaços estão sendo criados e pesquisas estão sendo feitas. A melhor forma de usá-los ainda está em construção.

P1	<i>Modifica e é fundamental para diversificar a aula e mostra aos alunos que o professor e o livro não são as únicas fontes de informação</i>
P2	<i>Acrescenta</i>
P3	<i>Modifica, traz mais vida para a relação professor-aluno</i>

Quadro 23 - O uso do computador e a prática docente.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas [2005].

Quanto ao uso do computador e a prática docente, as professoras pesquisadas acreditam que essa ferramenta modifica e acrescenta. Ao acrescentar, acreditamos que ele já modifica porque aperfeiçoamos com sua inserção. É uma nova forma de lidar com o conhecimento. Nossa prática modifica porque sentimos que não somos mais os únicos transmissores de conhecimento; porém, é por meio de nossos objetivos e práticas que intervimos no processo ensino-aprendizagem e cumprimos o nosso papel de mediadores. Sem mediação, a relação professor, aluno e máquina se perde. Sem o professor, a aprendizagem baseada em troca e negociação de sentido, deterioriza-se e morre.

P1	<i>É importante a descoberta de novos meios, mas ainda é muito difícil de ser utilizado</i>
P2	<i>Deve haver um maior esclarecimento do uso do computador como um facilitador do processo para o medo da máquina desapareça</i>
P3	<i>Gostaria de fazer um curso sobre o uso da informática no ensino de língua inglesa</i>

Quadro 24 - Tecnologias computacionais em educação e formação.

Fonte: Entrevistas semi-estruturadas individuais gravadas.

As tecnologias computacionais são importantes em outras áreas; sobretudo são importantes para a educação também, pois formamos pessoas para lidar com o novo. Sentimos a necessidade de preparação para utilizar a informática em sala. Preparação técnica e pedagógica, alfabetização informática e didática. Na vitrine da modernidade dos espaços computacionais, professores são fundamentais: *“A tecnologia não ensina os alunos;*

*professores eficientes, sim*". Por isso, é fundamental a inclusão das TICs no currículo de formação de professores, no ensino e na pesquisa para os professores formadores lidarem com o diferente e motivá-los a continuar aprendendo, em qualquer estágio da vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Prosseguimos. Reinauguramos. Abrimos olhos gulosos a um sol diferente que nos acorda para os descobrimentos. Esta é a magia do tempo” (Carlos Drumond de Andrade).*

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a prática pedagógica como um todo. Posta a questão de perceber a implementação do computador como ferramenta pedagógica e como ele está mudando a prática docente dos professores formadores, discutimos a inserção das TICs como um diferencial para a instituição e para a qualidade de ensino com intuito de suplantar a idéia de adesão às TICs como um mero modismo momentâneo. Coube discutir ainda o papel do computador como um aparato educacional tecnológico, um recurso didático interativo e pedagógico e a sua adoção para além de uma alfabetização informática instrucional a requerer formação docente.

Quanto ao uso do computador no ensino de língua inglesa e formação de professores, encontramos um professor formador em fase de adoção do computador no ensino de língua, portanto, desafiado a repensar a sua formação para encontrar formas de utilizar o computador que trouxessem benefício tanto próprio quanto discente.

Pelo estudo de caso, que buscou mostrar a complexidade e as condições de acontecimentos singulares, o computador no ensino de línguas e na formação de professores de língua inglesa, a sua imprevisibilidade e as relações interpessoais que decorrem na contextualização da informática na educação, na inter-relação dos fatores institucionais, pedagógicos e tecnológicos, buscamos compreender a melhor maneira de como melhor ensinar com o computador.

Foi possível reconhecer formação técnica e construção pedagógica para que os resultados fossem positivos e capazes de mudar as rotinas e hábitos das relações professor-aluno, das relações dos alunos com o conhecimento e da relação homem-máquina.

Para tais reflexões, os aspectos institucionais deste estudo, os dados institucionais, o parque tecnológico, número de máquinas, especificação do maquinário, disposição dos laboratórios para uso e o projeto político pedagógico do curso de Letras apontaram que o projeto caracteriza o curso com uma estrutura curricular flexível, que permite ao futuro

profissional opções de conhecimento, de desenvolver diferentes habilidades e espaços para ampliar o seu mundo cultural. Diante disso, as práticas de laboratório para o ensino de língua estrangeira acontecem e o espaço está aberto.

Por outro lado, há alguns problemas de ordem institucional. Os espaços computacionais estão sobrecarregados, devido a um crescimento significativo dos cursos noturnos e um aumento do número de alunos. Assim, a ida ao laboratório depende da disponibilidade da instituição. Mesmo se prontificando a trocar, remanejar salas e professores com antecedência para que a atividade laboratorial ocorra, ainda dependemos do aceite do professor que ministra aulas nos laboratórios.

Com relação ao formato e/ou disposição das máquinas no laboratório em forma de “U”, entendemos que esse modelo aproxima mais o professor do aluno em comparação aos modelos tradicionais de laboratório de línguas com cabines separadas. Há uma maior intervenção docente, quase que de forma imediata. Sugerimos, contudo, que muito pode ser melhorado quanto à disposição dos alunos, se voltados para o professor, com a tela do computador embutida na carteira como sugerido no trabalho, além de uma mesa central para atividades não computacionais. Nesse ambiente, estariam à nossa disposição vídeo, DVD, televisão, retroprojeter, rádio e outros acoplados ao computador, justificando a polivalência do computador, de acoplar várias conexões em uma só.

A disposição do espaço físico do laboratório conduz a uma interação mais harmônica entre professor, aluno e computador em sala de aula. A questão que se insere no modelo sugerido para ensino de língua é que o computador conectado de forma integral é uma ferramenta pedagógica motivacional, na medida em que a metodologia de ensino adotada, efetivamente, garante uma aprendizagem significativa, revolucionando o método tradicional de se ensinar confirmando nossa segunda hipótese.

No que se refere à assessoria tecnológica, a instituição disponibiliza assistência técnica para docentes e discentes em horários que antecedem o horário normal de aulas. Quanto à assessoria pedagógica, os professores formadores conversam e trocam experiências durante os intervalos, as pequenas reuniões antes do horário normal de aulas e as semanas de planejamento, ao final de cada semestre. As sugestões de uso, implicações e práticas pedagógicas diferenciadas surgem desses momentos institucionais.

A preocupação em formar profissionais construtores de conhecimentos, pesquisadores com o domínio do uso das línguas, em termos de funcionamento, de estruturas e de manifestações, bem como, fazer uso de novas tecnologias e compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente é transparente e

significativamente importante na concretização dos objetivos do projeto político-pedagógico do curso de Letras da FAZU. Pela análise documental, percebemos que a instituição alcança suas metas ao oferecer salas para implementação do laboratório de línguas e apoio técnico, além de estar aberta a sugestões para a melhoria do meio físico e do acervo computacional. A proposta curricular institucional, quanto às práticas de laboratório de língua estrangeira, contribui, de forma mesmo que ainda sutil, para aprendizagem de língua inglesa e formação de professores.

A segunda etapa, as entrevistas semi-estruturadas voltadas aos discentes, objetivou entender como as TICs eram percebidas, o que elas envolviam e para quê serviam. Ou seja, visava à compreensão desse novo fenômeno, a informática aplicada à educação, em especial, ao ensino de língua inglesa que possibilitaria ao aluno a utilização do computador para a descoberta de novos conhecimentos de uso da língua por ele mesmo desenvolvidos.

As respostas dadas nos mostraram que os alunos, graduandos, em contato com a máquina vivenciam situações problemáticas da prática computacional e de aprendizagem de língua. Os graduandos estão aprendendo a língua inglesa sob a abordagem comunicativa: falar, ouvir, escrever e ler, concomitantemente estão desmistificando a linguagem tecnológica no manuseio, interpretação e criação, além de serem expostos aos estágios de evolução instrucional: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação para utilização de tecnologias em sala de aula e ao modelo de aprendizagem e uso de língua estrangeira: “Input”, “Intake”, “Acquisition”, “Access” e “Output”.

Quanto às vantagens de utilização do computador no processo ensino-aprendizagem de línguas, entendemos que o computador tem mais valor à medida da função mediadora desempenhada pelo professor.

As aulas tradicionais e as computacionais têm suas diferenças. A computacional surge como uma aula em que há mais facilidades no processo ensino-aprendizagem no laboratório do que em uma sala de aula normal, pois os programas de softwares simulam situações autênticas de uso da língua, enaltecendo a prática oral. Contudo, os alunos encaram o computador como mais uma tecnologia de apoio para o professor utilizar uma entre diferentes formas de aprendizagem e ensino. O computador não é uma tecnologia determinista do que deve ser o aprendizado, mas do que deve ser aprendido ou como deve se ensinar.

Com o advento das TICs, criarem condições para comunicação “todos-todos”, informação-alunos, são colocados em xeque os papéis do aluno e do professor. A prática em sala de aula mudou de uma forma que se baseava na aula expositiva/resposta oral para uma que permeia todo o processo, envolvendo todos e confrontando crenças instrucionais

docentes, discentes e institucionais. Há mudanças na atitude dos alunos, mudanças na utilização do tempo, mudanças na concentração dos alunos nas tarefas, mudanças na iniciativa dos alunos e dos professores. O aluno é aprendiz, instrutor, professor coadjuvante e até mesmo mediador.

O papel do professor na visão dos alunos é um tanto confuso quanto à questão de defini-lo. Para alguns, ele é um instrutor, mediador do processo ensino-aprendizagem é uma ajuda, é importante, é um facilitador. Fica evidente que a atitude do professor é fator fundamental para favorecer a aprendizagem ativa. Os alunos ainda não desenvolveram uma visão teórica quanto ao papel do professor no ambiente computacional que implica mudanças de valores, concepções, idéias e atitudes, ou, ainda, o papel dos professores não está claro.

Na etapa final - as entrevistas com os professores - a questão que se colocou é se os professores tinham formação para utilizar o computador pedagogicamente. Entendemos que, através da reflexão e da pesquisa, os professores constroem uma nova maneira de observar o que está posto e desenvolver atividades com essa nova ferramenta junto aos alunos para analisar as dificuldades e potencialidades de seu uso na prática pedagógica. Assim, diante do que expressamos de termos alunos hipoteticamente habituados a lidar com as máquinas, entendemos que professores apenas treinados seriam ultrapassados pelos seus alunos. Para nós, a formação precisa ir além do treinamento, de técnicas de aplicabilidade de exercícios. Favorecer a tomada de consciência de como se aprende e como se ensina com língua estrangeira com as TICs aos professores formadores e em formação é mudar, também, a nossa prática docente e/ou nossa concepção de ensino, que traduz uma série de teorias relacionadas com a maneira de ensinar do professor e a escolha de tecnologias para o ensino de línguas.

Exatamente como os alunos, os professores buscaram cursos de informática para orientação; contudo, o que foi aprendido já está ultrapassado. A prática que possuem é um aperfeiçoamento do uso cotidiano de suas experiências computacionais domésticas e de trabalho, mas não de experiências pedagógicas.

Os professores formadores usam bastante a Internet e os softwares de ensino de línguas. O professor formador ainda utiliza pouco os recursos computacionais quanto à criação de novos materiais, produção de atividades de fala, escrita, audição e leitura além dos sugeridos pelo livro didático e *sites* das editoras desse mesmo livro. Não fechamos o ciclo dos estágios de adoção das TICs da alfabetização informática no ensino de línguas e não alcançamos o último que é a criação.

A aula tradicional e a computacional ainda se equivalem, mas já desponta um diferencial: a aula computacional traz vida para dentro, dinamicidade.

O uso do laboratório de línguas pelas professoras reforça ainda a idéia de aplicação da informática *na* educação. O gerenciamento da sala de aula rica em tecnologia é normalmente tratado como assunto separado e distinto. É ainda um anexo do programa, pois depende da disponibilidade do laboratório.

Quanto ao papel do professor, somos aprendizes. Estamos abertos a “aprender a aprender”. Já não somos mais o centro das atenções. Ser mediador da aprendizagem do aluno é algo que ainda precisa ser levantado e discutido pelos professores formadores. Precisamos desenvolver competências de procurar um quadro teórico coerente, que oriente nossa conduta de professor mediador; dominar as técnicas de programação e os recursos de softwares; e, diante de um novo problema, assumir atitude de pesquisador, realizar experiências e buscar a validade das mesmas.

Diante do nosso objetivo geral que era compreender como as ferramentas computacionais interferem no processo de formação docente, na otimização do processo ensino-aprendizagem, tanto no uso da máquina quanto no uso do material pedagógico, tendo como mediador o professor-formador, admitimos que o uso do computador em educação e, principalmente, na formação de professores precisa ser vivenciado e refletido dialeticamente em como, quando e porquê utilizá-lo. Indubitavelmente, a nossa experiência nessa pesquisa mexeu com todo o grupo e já são explícitos o caráter do desenvolvimento de projetos e pesquisas e mudanças na condução do processo ensino-aprendizagem.

É possível construir sentidos para se utilizar o computador no ensino de qualquer disciplina, não somente no ensino de línguas. A adoção do computador no ensino de inglês já se faz presente, mas ainda distante de sua inserção plena na formação de professores e dos professores formadores.

Desse modo, foi possível avaliar as modalidades de uso e a aplicação das ferramentas computacionais na aprendizagem de língua inglesa, de modo a compreender como elas interferem na constituição das identidades do aluno-professor e do professor formador. A Internet, o Word, e os softwares de língua inglesa contemplaram sua importância para aprimorar o processo ensino-aprendizagem.

O papel social do professor de língua estrangeira como formador, para além de um simples instrutor, operador de máquinas está sendo construído por meio das vivências, experiências docentes na e pela ação, no fazer do ambiente computacional.

As modalidades da informática utilizada para o ensino de língua inglesa com fins pedagógicos salientaram aspectos positivos que os ambientes de informática proporcionam, mas, também, mostraram que ainda há muito a fazer. A preparação de aulas num ambiente



com computadores, tendo em vista a superação do modelo convencional do ensino de línguas, baseado na relação linear “professor-aluno e material didático, requer maior cuidado por parte dos professores.

A análise do uso do computador como ferramenta pedagógica não deve concentrar-se somente nos seus resultados. Devemos entender todo o processo, a ação, acompanhar suas etapas, buscar sua natureza, essência, sentido, significado e causas. A intervenção pedagógica aumenta a espiral da discussão dialética, no sentido de guiar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de línguas do professor em formação, para que ele conheça o computador, como instrumento de mediação cultural. Essa intervenção configura-se como elemento fundamental para compreender a relação homem-máquina, conseqüentemente, professor-máquina-aluno. O professor precisa reconhecer os seus conflitos para descobrir suas potencialidades de aprender e ensinar em um ambiente informatizado. Mais do que um resultado de pesquisa é necessidade

A toda e qualquer novidade, temos que ter cautela. A mudança quando vem muito rapidamente é prejudicial. Atropelamo-nos e a deglutimos. Usar o computador bem e exercer o nosso papel de mediador do conhecimento é como apreciar um bom vinho, dançar uma boa música, saborear uma boa comida. “Informática e educação” devem ser assim analisadas.

## REFERÊNCIAS

ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ALONSO, Angel San Martín. O método e as decisões sobre os meios didáticos. In: SANCHO, Juana María(Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 72-96.

BARRACLOUGH, G.; PARKER, G. **Atlas História do mundo**. São Paulo: Folha de São Paulo/Times Books, 1995.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. In: **Educação e tecnologias**. São Paulo, v. 29, n. 02, jul/dez, 2003.

\_\_\_\_\_. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. In: **Educação e sociedade**. São Paulo, v. 25, n.89, set/dez, 2004,

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BELLONI, Maria Luiza; SUBTIL, Maria José. Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola. In: \_\_\_\_\_. **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop - tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma da Educação Superior: Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior**. Documento II, Agosto de 2004. Disponível em <[www.mec.gov.br/reforma](http://www.mec.gov.br/reforma)> Acesso em 19 abril 2004.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de gutemberg à internet**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

CANO, Cristina Alonso. Os recursos da informática e os contextos de ensino e aprendizagem. In: SANCHO, Juana María (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CARNEIRO, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia internet: reflexões sobre a internet, negócios e sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Poder da identidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de segunda língua-redescobrimo as origens**.São Paulo: EDUC, 1997.

- CHAVES, Sylla. **Dossiê esperanto**. [S.l. : s.n., 200\_ ]. Disponível em <[www.kke.org.br/pt/dossie/index.php](http://www.kke.org.br/pt/dossie/index.php)>. Acesso em 14 nov. 2005.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CONTRERAS, José Domingo. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COX, Kenia Kodel. **Informática na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- COX, Maria Inês Pagliarini; PETERSON, Ana Antonia de Assis. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. In: **Linguagem & Ensino**, v. 4, n 1, 2001, p. 11-36.
- CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.
- DEMO, Pedro. **Professor/conhecimento**. Brasília: Unb, 2001. Disponível em <<http://www.omep.org.br/artigos/conferencias/03pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2006.
- FACULDADES ASSOCIADAS DE UBERABA. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas**. Uberaba: FAZU, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERRÈS, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, Juana Maria (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 127- 155.
- FIGUEIREDO, Célia A. **Leitura Crítica: mas isso faz parte do ensino de leitura? - subsídios para a formação de professores da língua estrangeira**, 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UNICAMP. São Paulo.
- FIGUEREDO, Francisco J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva de ensino de línguas**. Goiânia: UFG, 2002.
- FREITAS, Lúcia Gonçalves. **Metodologias de ensino de língua estrangeira**. [S.l. : s.n., 200\_ ]. Disponível em <[www.serradigital.com.br/lucia/metodos.htm](http://www.serradigital.com.br/lucia/metodos.htm)>. Acesso em 27 dez. 2005.
- GÓMEZ, A. P. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 95-106.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson j. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: **IV Seminário de Línguas Estrangeiras**, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, v.1, p.95-108, 2002.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de línguas. IN: BOHN, H. L; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

\_\_\_\_\_. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Unb, p. 225-250, 2003.

\_\_\_\_\_. Globalização e formação das comunidades digitais. [S.l. : s.n., 200\_ ]. Disponível em <http://www.leffa.pro.BR/globa.htm>> Acesso em 14 nov. 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.

MARTINS-CESTARO, S. A. **O Ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. [S.l. : s.n., 200\_ ]. Disponível em < [www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm](http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm).> Acesso em 14 nov. 2005.

MAZA, Fernanda Thomaz. O papel do professor de língua estrangeira. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org). **Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

MELLOWKI, M'hammed; GAUTHIER, Clemont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MICKLETHWAIT, John ; WOOLDRIDGE, Adrian. **O Futuro perfeito**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. In:\_\_\_\_\_. **Em aberto**. Brasília: MEC, ano 16, n. 70, abr/jun, 1996. p. 57-69.

MORAN, José M. Os jovens e as novas linguagens eletrônicas. In: DIDONÉ, Iraci Maria; SOARES, Ismar O. (Orgs.). **O jovem e a comunicação**. São Paulo: Loyola, 1992. p.37-40.

MOREIRA, Manuel Area. Os meios e os materiais impressos no currículo. In: SANCHO, Juana María (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 97-126.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Vera Lúcia Menezes de. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.

PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e aprendizagem em piaget e vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2001.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRNOUD, Phillippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p.5-21, Set-Dez.1999

POCHO, Cláudia Lopes; AGUIAR, Márcia, SAMPAIO. **Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PONS, Juan de Pablos. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, Juana María (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 50-71.

POWER, CARLA. Who owns English? Non-Native Speakers are transforming the Global Language. **Revista Newsweek**, New York, v. 155, n. 10, p. 40-45, mar. 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAMPAIO, Marisa; LEITE, Lígia. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANCHO, Juana M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANDHOLTZ, Judith Haymore; RINGSTAFF, Cathy; DWYER, David C. **Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como princípios educativos frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João e (Org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A crítica neomarxista de Michael Apple. In: \_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 45-56.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**. São Paulo: Editora Érica, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, Mark. Computer assisted language learning: an introduction. In: Fotos S. (ed), **Multimedia Language Teaching**. Tokyo: Logos International, 1996, p.3 –20. Disponível em <[www.ict4lt.org/en/warschauer.htm](http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm)> Acesso em 14 nov. 2005.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questões para encaminhamento das entrevistas: alunos

- 1- Perfil: Idade e origem social.
- 2- Formação em língua inglesa.
- 3- Como você começou a utilizar o computador? Houve preparo? Que tipo de preparo? Curso, orientação ou outro?
- 4- Como vê o uso do computador em relação à sua aprendizagem?
- 5- Dentre as ferramentas computacionais, qual ou quais você mais utiliza em sala de aula? Editor de texto, softwares, Internet etc.
- 6- Impressões e Percepções: Quais as vantagens e/ou desvantagens de se aprender língua via computador? Maiores exigências ou facilidades? Quais?
- 7- Dentre as diversas tecnologias educacionais, livro, livro de atividades, filmes, CDs, DVDs, de que você dispõe, o que representa o computador com relação ao seu desempenho na aprendizagem de língua inglesa?
- 8- Aula computacional e aula tradicional: diferenças, semelhanças? Como é o caminhar da aula nesses dois ambientes? Quanto à questão de língua, usa-se mais a língua materna?
- 9- Qual o seu papel em um ambiente computacional, aprendiz, coadjuvante, instrutor, professor?
- 10- Como você percebe a chegada das tecnologias no ensino de língua inglesa e para sua futura formação? Você acha que a tecnologia pode contribuir para a sua aprendizagem? Como?
- 11- Como você vê o papel do professor em um ambiente computacional?
- 12- Durante as aulas com o computador, você se sente assessorado (a) pedagogicamente?
- 13- Há algo que você gostaria de complementar sobre o uso das tecnologias computacionais em educação e a sua formação?

## APÊNDICE B – Questões para encaminhamento das entrevistas: professores

- 1- Perfil: Idade e origem social.
- 2- Formação acadêmica e formação em língua inglesa.
- 3- Tempo de magistério.
- 4- Como você começou a utilizar o computador? Houve preparo? Que tipo de preparo? Curso, orientação ou outro?
- 5- Você é assessorado (a) sobre o uso do computador como um recurso pedagógico?
- 6- Dentre as ferramentas computacionais, qual ou quais você mais utiliza em sala de aula?
- 7- Impressões e Percepções: Quais as vantagens e/ou desvantagens de ensinar língua via computador? Maiores exigências? Maior preparo para as aulas?
- 8- Dentre as diversas tecnologias educacionais de que você dispõe, o que representa o computador para você com relação ao seu desempenho?
- 9- Aula computacional e aula tradicional: diferenças, semelhanças? Como é o caminhar da aula nesses dois ambientes? Quanto à questão de língua, usa mais a língua materna?
- 10- Como se dá a ida e a utilização do laboratório? Há critérios? Por exemplo, após lições ou tem-se um cronograma a ser seguido.
- 11- Qual o seu papel em um ambiente computacional: informante, coadjuvante, especialista, instrutor, aprendiz? Por quê?
- 12- Como você vê a introdução do computador na escola?
- 13- O uso do computador modifica a prática da sala de aula? Como? Se sim, quais são os fatores pessoais e técnicos da re-significação da sua prática pedagógica, com o uso do computador?
- 14- Há algo que você gostaria de complementar sobre o uso das tecnologias computacionais em educação e a sua formação?



## APÊNDICE C – Convenções e legendas para a transcrição das entrevistas semi-estruturadas\*

P = Pesquisadora

P1 e P2 = Professores participantes das entrevistas

A1 a A10= alunas participantes das entrevistas

(+) = sinal que mostra cada 0,5 segundo de pausa

(...) = palavra ou pequeno trecho incompreensível, ou seja, passagens pouco audíveis

::: = alongamento de vogal ou de palavra

(( )) = interferência da pesquisadora

eh, eh, oh, ahã = pausa preenchida, hesitação

... = reticências no início ou no final de uma transcrição indicam descontinuidade na fala

(risos) = risos do participante

[...] = corte em pequeno trecho

---

\* Considerando que transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica, com base numa série de procedimentos convencionalizados, as convenções aqui utilizadas para transcrição seguem as orientações de Marcushi (2003).

## APÊNDICE D – Entrevistas com alunos

## P. Perfil e formação

A1. Eu tenho 23 anos. Sou de uma cidade do interior de Minas Gerais. Lá é uma cidade pobre, pouco desenvolvida, onde predomina mais escolas públicas.

A2. Bom, minha idade, eu tenho 20 anos e a minha formação escolar, assim, o meu... o meu ensino... é fundamental e médio foi todo em escola pública, só a partir de agora na faculdade que eu tenho um estudo particular.

A3. Eu tenho 20 anos. Meu ensino fundamental foi feito em escola pública e o colegial em escola particular para preparar para o vestibular.

A4. eh, eu tenho 24 anos. Trabalho e sou estudante. (( )) sua formação básica? Educação fundamental e ensino médio em escola particular e escola pública em Patrocínio-MG.

A5. Eu tenho 26 anos, estudei até o ensino médio em escola pública.

A6. Eu tenho 30 anos e durante [...] e estudei sempre em escola pública.

A7. Eu tenho 27 anos. Eu estudei, ensino fundamental, em escola pública estadual e o ensino médio em uma escola municipal. Eh... iniciei a faculdade há três anos atrás.

A8. Sou casada. (+) Tenho 44 anos, (+)dois filhos. (+) Minha formação, fundamental é na escola pública e fiz magistério em uma escola particular. (+) Fiquei vinte três anos afastada disso tudo.

A9. Tenho 20 anos. Tenho formação, ensino fundamental e médio, em escola pública.

A10. Tenho 24 anos. Os ensinamentos fundamental e médio foram em escola particular. Durante o ensino médio, fiz intercâmbio cultural: de um ano nos Estados Unidos. Sou bacharel em Turismo e especialista em Língua Inglesa...Lato Sensu. Atualmente estou no segundo ano de Letras- Licenciatura em Português-Inglês, e decidi ingressar em uma licenciatura porque as escolas de idiomas somente registram professores que são licenciados e qualificam os outros como instrutores com diferença salarial e sem privilégios trabalhistas.

#### P. Formação em língua inglesa

A1. Somente na escola pública. Eu estudo desde o ensino fundamental e médio, mas só agora na faculdade é que eu est:ou conhecendo melhor a língua.

A2. Eu tive... eu tenho língua inglesa desde a 5ª série, só que dentro das (+) matérias de sala de aula, depois que eu entrei na faculdade é que eu me interessei e procurei fazer um curso paralelo.

A3. O inglês, eu tenho desde o ensino fundamental, sendo que nesse período estudou-se mais o verbo to 'be' e os verbos irregulares, regras e, no ensino médio, mais dicas para o vestibular. Mais preso à gramática. Na faculdade, após um ano, iniciei um curso de inglês livre.

A4. Fiz alguns anos de curso de inglês, quatro anos durante o ensino fundamental e médio.

A5. A minha formação em língua inglesa... Eu fiz um curso em uma instituição técnico, né, durante um ano só.

A6. Há cinco que eu venho fazendo curso de inglês, antes de integrar: a faculdade.

A7. Em língua inglesa.... há mais ou menos uns 07 anos atrás, eu iniciei a língua inglesa em um curso fora da sala de aula. Mas, eu já havia terminado o ensino médio.

A8. Aliás, nesse período eu fiz um curso de inglês, é... até o intermediário, até o avançado (risos), te juro (risos), mas já tem muito tempo, mas eu cheguei até o avançado, fiz o primeiro do avançado, mas depois parei.

A9. Formação de inglês de dois anos em cursos (+) públicos também.

A10. Fiz curso de inglês em escola de idiomas. Comecei com 10 anos de idade e até ir para os Estados Unidos...:::com 16 anos de idade. Ao retornar, prestei exames de proficiência, sendo aprovada em todos. Aos 17 comecei a dar aulas de inglês.

P. Como você começou a utilizar o computador? Houve preparo? Que tipo de preparo? Curso, orientação ou outro?

A1. Eu comecei a mexer no computador em um curso de informática durante três meses apenas. Mas, eu não tive muito preparo e, hoje, eu domino pouco o computador.

A.2 Eu fiz um curso, um curso de informática básico, foi quando eu comecei a utilizar o computador e, logo depois, eu:::utilizo no trabalho, em casa, eu tenho acesso na faculdade também.

A3. Ainda no ensino fundamental, eu fiz um curso: Word, Excel, todos esses programas que existem. Mas, como a gente não usa, acabou que com tempo eu fui esquecendo. Eu comecei a usar o computador mesmo foi para fazer trabalhos para a faculdade. Foi com o uso mesmo é que eu fui aprendendo, o que uso para os trabalhos é o Word. O resto, o que eu sei, é básico do básico.

A4. Primeiramente, eu comecei fazendo um curso pra(+) aprender mesmo sobre as aulas de computação. Ai, de:::pois eu fui utilizando mais em faculdade, em trabalho, né, serviço. (+)Isso já faz uns (+)cinco, seis anos.

A5. Bem, fora da faculdade, eu já trabalho com o computador o dia inteiro, então, eu já cheguei um pouco mais preparada acredito que os outros alunos, mas a orientação que eu tive na aula foi suficiente para que eu pudesse executar...

A6. Sim, através de cursos, né. Fui fazendo cursos para aprender o básico desde que começou, o computador a ser usado mesmo, eu comecei fazer cursos para aprender.

A7. Não, eu nunca fiz curso de computador. Eu comecei a usar o computador na faculdade, por necessidade e através dos seus projetos.

A8. Olha, não. Foi no trabalho, colocaram o computador na minha frente, né, falaram, ó você tem que trabalhar, você tem que fazer::: isso, me ensinaram o que eu tinha que fazer. Ai, com o tempo é que eu fui aprendendo... sozinha, depois eu tive cursos. Fiz curso de Word, Windows, power point, fui fazendo, né, mas, assim só cursos dentro de onde eu trabalhava, os próprios instrutores eram os nossos colegas, que passando para a gente o curso.

A9. A partir de cursos feitos no SESI e no SENAI de aperfeiçoamento (+) e depois na faculdade.

A10. Fiz curso VIP na Bit Company. Trabalhei Word, Excel, Power Point e Internet. Na realidade, passei a ter contato com o computador já no colégio e por um ano durante o curso de turismo na Uniube

P. Como vê o uso do computador em relação à sua aprendizagem?

A1. Eu acho que ele é um complemento da aprendizagem. Ele enriquece o [...] conhecimento, conhecimento sobre um determinado assunto.

A2. O computador, ele:::, ele serve para auxiliar a gente, a me auxiliar, é (+) .... a buscar mais informações....

A3. (+) É essencial para fazer pesquisa, portanto, é uma maneira de complementação do aprendizado.

A4. O computador é fundamental, né, me ajudou mui:::to em pesquisa, em tudo.

A5. ah, excelente, porque depois que eu descobri os sites do li:::vro, eu estudei por ele:::, (risos).

A6. (...)Eu acho que é uma ajuda, né, necessária. Eu gosto porque nos auxilia muito, a Internet, pesquisas, então é uma ajuda. Porque, devido à falta de tempo da gente, o computador auxilia a gente nisso.

A7. Eu acho importante..., pois é uma soma na minha aprendizagem pra...(+ ) eu(+ ) aumentar os meus conhecimentos.

A8. Eu acho muito importante. (+) Eu acho que, que ele, ele ajuda muito, ele...(...) (( )) te instiga a aprender? ... isso, isso.

A9. Acho muito importante, chama bastante atenção. Eh:::... prende a atenção e a aprendizagem se torna mais efetiva.

A10. Quando eu aprendi inglês, o computador nem era usado para esse fim. Hoje em dia, ele é indispensável no preparo das aulas, na busca por novos materiais e idéias e como ferramenta de ensino no laboratório de informática.

P. Dentre as ferramentas computacionais, qual ou quais você mais utiliza em sala de aula? Editor de texto, softwares, Internet etc.

A1. Eu utilizo mais o editor de texto, o Word para trabalhos acadêmicos e às vezes a Internet.

A2. A Internet, os softwares e (+) o Word, muito Word.

A3. Softwares e Internet.

A4. Uso muito editor de texto, eh..., consulta também internet, uso muito e ...de tudo um pouco, as vezes até pra conseguir falar com alguém, de repente, a gente tem programas e você consegue falar com a pessoa que está on-line.

A5. Faço uso dos três, mas mais a Internet.

A6. (+):::Softwares e editor de texto... e Internet também.

A7. (+) Mais a Internet para pesquisas, e os softwares a gente usou mais nos seus trabalhos, de 'listening' e 'speaking'.

A8. Eu uso muito a internet, dentro de sala você fala, dentro de sala, como é que chama aquele programa, é um programa, né, (( )) software, software e Internet. (risos)

A9. Ferramentas que mais uso são softwares::: e, (+) principalmente, Internet.

A10. Internet quase que exclusivamente e algumas vezes editor de texto.

P. Impressões e percepções: quais as vantagens e/ou desvantagens de se aprender língua via computador? Maiores exigências ou facilidades? Quais?

A1. Eu acho excelente aprender uma outra língua via[...] computador porque é mais prá:::tico, a gente não desvia a atenção como acontece em sala de aula. Por exemplo, os problemas técnicos que toma o tempo de praticar os exercícios.

A2. Eu acho interessante é... como a gente vai falar, gravar e ouvir a nossa fala, comparando com falas de::: nativos, então, é importante a gente::: analisar se a gente está falando certo ou não e serve também para a gente corrigir os nossos erros. (( )) Maiores exigências ou facilidades? ... Eu acho que os dois. Têm mais facilidades de a gente saber como fala e exige da gente também a forma correta de se falar.

A3. Para mim::: é uma complementação do aprendizado dentro de sala de aula.

A4. Não, eu acho que a vantagem é que ali cê tem de tudo, cê pode está fazendo não só o que tem que te passar, o ensino, como também têm(+) coisas, assim, diversão, tem tudo ali em cima que pode te ajudar a crescer mais. Mais facilidades porque está tudo junto.

A5. Eu acho que a gente fica mais a vontade:::, porque ali é você::: e a máquina de certa forma, e a máquina, ela vai te dar vários caminhos ali que você se torna como se fosse uma autodidata, você vai percorrendo seu caminho por si próprio.

A6. Não, não acho muito vantajoso aprender a língua via computador, não. Eu acho facilidades. É uma ajuda, tem que ter o professor e vê o computador como um complemento. Não aprender somente via computador.

A7. Não houve exigências, eu acho que foi mais um complemento do que a gente já havia aprendido em sala, na sala de aula normal. (( ))mas, você achou que foi uma forma mais natural? ... mais natural, mais lúdica.

A8. Quais as vantagens?(( ))vê alguma desvantagem? ...não eu só vejo vantagens, eu acho que as aulas que eu tive, por exemplo, com o computador... eh ... foram assim de grande valia porque você eh é você tem pronúncia você tem é ou pô::de ouvir a própria voz, né, eh os exercícios que nós fizemos com correções, acho muito interessante.

A9. As vantagens são inúmeras (+), por causa, justamente por causa das facilidades. Mas, a desvantagem é quando o computador toma o lugar do professor. O professor, ele é muito:: importante porque na hora da, da, mesmo da interação com máquina, você tem que ter interação com o professor e com os seus colegas de sala também.

A10. Eu acredito que o computador pode ser usado como uma ferramenta de apoio e não como meio. Pois, penso que poucas pessoas têm a disciplina de.. e o auto-didatismo para aprender uma segunda a distância. No entanto, não podemos ignorar..... o contato que a Internet nos propicia com situações autênticas de aprendizado e o contato com falantes nativos.

P. Dentre as diversas tecnologias educacionais - livro, livro de atividades, filmes, Cds, DVDs - de que você dispõe, o que representa o computador com relação ao seu desempenho na aprendizagem de língua inglesa?

A1. Eu gostei das aulas que tive via computador porque eu me sinto mais à vontade e memorizo mais a pronúncia.

A2. Eu acho que ele é um complemento, a gente não pode desfazer também dos livros, dos vídeos, CDs, DVDs, ele serve como um complemento para a aprendizagem.



A3. O computador é um auxílio para a complementação do aprendizado.

A4. Ah, ele aprimora tudo, ele complementa.

A5. Ah, ele nos dias de hoje, ele é peça chave, acho que não pode faltar.

A6. Ah, o computador... no meu desempenho da língua inglesa..... o computador para mim não representa muita coisa não. Eu uso mesmo é mais livros, filmes e DVDs. É o que mais me auxilia.

A7. Eu acho que ele vem a somar com todas essas atividades que a gente tem(+) na aprendizagem(+) da língua inglesa.

A8. Nossa, ele é excelente. Eu acho que ele é fundamental. Eu acho que ele tinha que ser assim, tinha que fazer parte do dia a dia, tinha que estar na carteira de cada um.

A9. O computador reúne tudo. Todos esses itens. Mas, (+) no caso de um filme, por exemplo, a interação de você vê na televisão junto com os seus colegas, é diferente também, a aprendizagem é diferente nos dois também.

A10. Na minha opinião o livro didático vem em primeiro lugar, a ferramenta principal ainda é o livro didático, cabendo ao professor utilizar-se das outras para complementá-lo de forma::: a incentivar os alunos a enriquecer o aprendizado da língua estrangeira.

P. Aula computacional e aula tradicional: diferenças, semelhanças? Como é o caminhar da aula nesses dois ambientes? Quanto à questão de língua, usa-se mais a língua materna?

A1. Eu vejo diferenças entre uma e outra. A tradicional é mais técnica, já a computacional é mais dinâmica, menos cansativa. Para as aulas de 'listening', por exemplo, no computador é mais adequado. Usa-se mais a língua inglesa (+) a materna é usada apenas por questões de vocabulário.

A2. Eu acho que na aula tradicional:::, a gente conversa mais, tanto na língua inglesa, mais na língua inglesa, pois trata-se de uma aula de língua estrangeira e quando necessário tem a língua materna. Mas, acho interessante que o professor tenta explicar pro aluno, de todas as formas, assim, com a língua estrangeira, quando ele vê que não dá para explicar com a língua estrangeira, ele usa a língua materna. Eh, na aula computacional, eh...a gente utiliza mais mesmo é o computador, né, mas quando a gente precisa do auxílio do professor, a gente tem. A gente procura trabalhar mais o computador.

A3. Tanto a aula tradicional como a computacional deve estar atrelada uma a outra, uma auxiliando a outra. No ambiente de sala de aula, usa-se mais a língua inglesa, já a computacional é mais língua materna, devido aos comandos.

A4. Eu acho que::: a::: aula computacional é como estou te falando, ela é bem mais complementar do que a tradicional. A tradicional, de repente, até por causa de recursos mesmo o professor fica preso ali, e no computador ele vai ter todos esses recursos bem mais fácil. Bem mais ali pertinho do aluno. E que mais....quanto a língua, eu acho que dá para falar sim a língua inglesa, tudo, o que usa mais a língua portuguesa é mais termo técnico que precisa para tá utilizando ali para auxiliar o aluno de repente a ligar um cabo, uma coisa assim.

A5. Bom, eu não acho que a aula tradicional seja suficiente, eu acho que tem que ter essa::: interdisciplinaridade tanto quanto outros assuntos como recursos tecnológicos, e::: com relação à língua materna:::, ela deve ser sempre associada a língua estrangeira sim, porque há uma fusão entre as duas.

A6. A aula tradicional e a aula computacional, há diferenças é claro. A tradicional eu acho mais útil, mais viável. Creio, eu que sim. 'Porque para mim é o que eu pretendo passar para os meus alunos. E quanto à questão de línguas, eu acho que o desempenho... melhor do aluno seria na aula tradicional. E há diferenças, no ambiente computacional, você só está com a má:::quina. Eu acho que tem quer a aula com o professor e depois a máquina.

A7. (+) (+)No tradicional a gente usa os livros, os 'listening' e no computacional a gente vai colocar em prática o que a gente aprendeu, usando mais a parte lúdica(( )) e o caminhar, você acha que no tradicional a gente usa mais inglês do que no computacional, ou é equilibrado? ... é equilibrado, é a mesma coisa.

A8. Olha, (+)eu acho que os dois, os dois jeitos são importantes, né, tem que ter aula tradicional e tem que ter aula no computador, como se estivesse na carteira do aluno como se fosse a carteira do aluno. (( ))mas quando você está usando o computador, você acha que a aula flui melhor do que a aula tradicional? Foi eu acho, eu achei melhor, o aprendizado é melhor, sabe, eu acho que gostei mais, eu acho que tivesse mais vezes, (risos) teria aprendido mais.

A9. Nessas aulas é utilizada mais a língua materna, na aula computacional, na minha opinião é melhor porque nesse ambiente você tem interação com a máquina, (+) com os seus colegas e com o professor.

A10. Considerando a realidade do país em que vivemos a aula 100% computacional ainda é um sonho distante, mas sem dúvida alguma complementa a aula tradicional por possibilitar a constante atualização com os acontecimentos. Há uma mesma dosagem de uso de língua materna e inglesa, dependendo do grupo de alunos.

P. Qual o seu papel em um ambiente computacional, aprendiz, coadjuvante, instrutor, professor?

A1. Eu me sinto um aprendiz porque::: eu além de não dominar muito a máquina, eu não domino bem a língua inglesa, então, eu preciso sim de ajuda.

A2. Eu me considero, por enquanto, eu me considerei um aprendiz. Eu estou sempre procurando :::aprender, eu ainda não, não me sinto capaz de instruir, eu estou sempre aprendendo.

A3. ...Aprendiz, instrutor, professor, pois aprendo e posso auxiliar alguém simultaneamente.

A4. (+)Eu acho, porque com o computador eu tenho muito pouca dificuldade, de lidar assim com o computador, então, muita coisa ali para mim eu acho bem fácil de tá trabalhando, eu acho que qualquer um pode aprender o que vai precisar mais é de prática (( ))você se sente um professor ao lidar com computador... claro, têm as dúvidas, mas não é coisa assim que prende.

A5. Na aula eu me sinto um pouco de tudo, porque estou sendo preparada(+), primeiro, estou sendo aprendiz, depois eu sou a coadjuvante juntamente com meu professor e eu passo a ser um instrutor professor porque ali eu também aprendo a didática também de como passar isso.

A6. Não, aprendiz.

A7. Aprendiz e algumas vezes como coadjuvante, ajudando alguns colegas(+) quando houver necessidade.

A8. Aprendiz.

A9. Ah, o meu papel é de coadjuvante (+) (+) (+) porque eu sei mexer no computador, mas (+) eu preciso da ajuda do professor para esclarecer alguns pontos que o computador não me esclarece.

A10. Mediador do processo de aprendizado dos meus alunos e aprendiz ( ( ) ) quando em contato com outras comunidades de estudantes. Por exemplo, no projeto que desenvolvo onde os meus alunos trocam correspondências com aprendizes de outros países. Este projeto proporciona uma possibilidade real e significativa de se aplicar o que foi aprendido em sala bem como o intercâmbio entre as culturas participantes.

P. Como você percebe a chegada das tecnologias no ensino de língua inglesa e para sua futura formação? Você acha que a tecnologia pode contribuir para a sua aprendizagem? Como?

A1. Eu vejo o computador como um complemento do aprendizado. Eu pretendo sim me aperfeiçoar com a ajuda das tecnologias (+)(+)(+) eh... eu acho necessário sim. (( ))você que elas te ajudariam inclusive na sua formação para você dar aulas? ... Isso, porque::: em escolas particulares, na pública nem tanto, é necessário sim o professor ter domínio do computador.

A2. Eu acho que pode contribuir, sim. Porque::: é com as tecnologias, principalmente, no computador, sempre vêm palavras de língua inglesa, né, então, serve mais para a gente crescer, ampliar mais o nosso vocabulário.

A3. A tecnologia computacional aprimorará a aprendizagem e a didática de muitos professores e alunos.

A4. Claro, é como aquilo que eu te falei, tudo que você precisa tá ali no computador, fica até mais fácil fazer seu próprio trabalho, porque se você precisa buscar uma informação, de repente, cê minimiza a página que você está, cê busca pela Internet, você salva em programa, passa para algumas pessoas, é bem mais rápido.

A5. Sim. Porque a tecnologia ela instiga, na minha condição de aluna e futura professora, a procurar, pesquisar e é uma fonte mais rápida também no caso da Internet.

A6. Sim, a tecnologia pode contribuir como uma ajuda. Somente como uma ajuda para a minha aprendizagem, mas eu necessito de um professor e necessito correr atrás, mas ela me auxilia muito para eu pesquisar.

A7. (+) Sim, acho que pode contribuir, somando o que a gente aprende com a formação do computador porque nas escolas há::: computador tanto na pública quanto na particular e há a necessidade de se aprender como usá-lo.

A8. Com certeza, para poder ensinar, porque eu como professora vou ter que ter o domínio da máquina (risos)

A9. A tecnologia, ela sempre vem para ajudar. Ela... só depende da forma como nós a utilizamos. Eh:::... ela contribui para a aprendizagem, sim. Mas quem direciona a aula, seja com o computador, seja sem é o professor e ela contribui pra formação porque eu saberei como levar os meus alunos que conhecem este tipo de tecnologia a aprenderem.

A10. Para complementar o processo ensino-aprendizagem. .... Para (( )) trazer autenticidade que o livro didático deixa de lado ao propor exercícios subjetivos com situações imaginárias.

P. Como você vê o papel do professor em um ambiente computacional?

A1. Como um instrutor..hum.. que ensina, além dos problemas técnicos, a própria língua mesmo.

A2. O papel dele é instruir o aluno. (( )) diferente da aula tradicional? é:::, e o professor, como ele também é um professor de língua estrangeira, ele serve também para instruir a gente, por exemplo, se a gente vê uma diferença no vocabulário, a gente questiona. Eu acho que o professor está ali para instruir essas diferenças também.

A3. Ele é o mediador do processo ensino-aprendizagem.

A4. (+) Eu acho que todo professor se, se não utiliza o computador deveria pelo menos começar a utilizar (( )) mas você acha que a função dele de professor é diminuída, ou ele apenas é um instrutor, um mero ajudante de como ligar e desligar a máquina ... não, vai depender claro do nível da turma, se a turma tem conhecimento ou não, agora em relação do ensino do professor eu acho que ajuda bastante as aulas.

A5. Eu acho que a gente tem que desrotular o professor de que ele tenha que tá a todo instante ali do lado, eu acho que o aluno tem que ter a capacidade também de (+) procurar e (+) ser um pouco mais dinâmico, porque quando você estiver em sala de aula, quem vai estar do seu lado para te assessorar? Mas o papel da professora é fundamental e::: sempre quando necessário ela está presente.

A6. (+) O professor? ele é uma ajuda. Eu nunca vou dispensar um professor, nunca.

A7. (+) (+) (+) Ele é importante, tem uma relação muito boa senão o aluno não vai ter quem orientá-lo nos exercícios com o computador.

A8. O professor é, ele tem:::, ele é um instrutor, né, ele tem que estar sem:::pre ali, para poder ajudar o aluno a estar pesquisando a estar... acho que ele tem que estar presente, ele é essencial.

A9. Para mim é indispensável como qualquer outra aula, às vezes até mais necessário porque algumas questões que o computador te trará, (+) você precisará do professor para te esclarecer, porque o computador não te explicará.

A10. Professor é um facilitador. Ele serve como um filtro para um grande número de informações que estão disponíveis na Internet. Sem o professor, o processo perde o foco. Os alunos ficam navegando, navegando..... e não atingem o objetivo esperado.

P. Durante as aulas com o computador, você se sente assessorado (a) pedagogicamente?

A1. Sim, eu sinto. (( )) Você acha que o professor às vezes demora muito para chegar e te assessorar pedagogicamente? Não, isto depende também do número de alunos que estão presentes.

A2. (+) (+) Sinto. (+) (( )) toda vez que você precisou do auxílio do professor, a ajuda foi imediata? Imediata não, porque não era sou eu que estava ali, na sala, então a gente tem que ter a compreensão também, porque como a gente precisa de ajuda, os outros alunos também precisam. A gente precisa compreender. Mas, tive sim::: o auxílio do professor.

A3. Sim. Sempre que precisei, fui atendida.

A4. Eu me sinto assessorada porque eu não vejo dificuldade nenhuma ali, eu acho que::: muita gente também já domina bem hoje em dia. O professor ajudou tudo quando a gente tava utilizando o computador, sempre surgia dúvida a respeito da matéria o professor sempre ajudou em cima da matéria.

A5. Sim, eu me sinto assessorada pedagogicamente.

A6. Pelo computador ou pelo professor? (( )) pelo professor. Me sinto assessorada pedagogicamente.

A7. Sim, sinto. O professor, quando sinto necessidade, está sempre nos ajudando, nos esclarecendo dúvidas, palavras novas que surgem.

A8. As aulas que eu tive no computador, sim. Muito bem assessorada.

A9. Sim, porque como::: eu estou em curso de formação de professores, o meu dever é observar como os meus professores estão dando as aulas, não só o que eles falam, as atitudes também. Eu tenho que aprender não só com as palavras, mas com os atos deles também.

A10. Como professora me beneficio mais da prática pedagógica do que do conteúdo em si. Portanto, uso aplicar no meu cotidiano o que os meus professores utilizam em sala de aula.

P. Há algo que você gostaria de complementar sobre o uso das tecnologias computacionais em relação à sua formação?

A1. Eu acho que... tá bom assim do que jeito está, mas não ficar apenas nas novas tecnologias, o livro também é fundamental.

A2. (+) (+)...O professor não pode empacar no tempo, ele tem que, ele tem que desenvolver de acordo com a tecnologia, porque com certeza o computador vai ser um,... um ...meio em que o futuro todos vão ter acesso, todas as instituições, então, o professor tem que saber lidar com o computador para ele poder instruir o aluno. Então, eu acho que vai ser, sim, bem necessário.

A3. Tanto a tecnologia como os educadores devem caminhar juntos para melhorar a qualidade e metodologia de ensino, não só da língua materna(+) como também da língua inglesa.

A4. Eu acho que como vem, como vem crescendo cada dia mais essa forma de, de uso de computador, o mundo todo usando computador, deveria investir mais. Toda unidade de educação deveria investir.

A5. ... O que eu tenho a complementar é que tem deixar esse rótulo do tradicionalismo de só sala de aula, aproveitando todos os recursos, não só o computador, mas DVDs, vídeos e ...para a formação é essencial.

A6. ...É uma ajuda, é uma pesquisa. Eu não aprendo nada, não creio que ninguém aprenda nada via só computador. Tem que ter a mediação do professor, eu sempre vou defender essa tese. O computador para mim vai ser um complemento, como atividade extra aula, extra classe, mas dinâmica para eu usar com os meus alunos. Mas eu defendo a tese do professor.



A7. (+) (+) (+) Eu acho que é assim, é algo que vai acontecer, é que preciso. A gente tem que saber mexer.

A8. Não:::, eu só acho que deveria ter mais aulas no (+) (+) ambiente computacional (( )) ou transferir a nossa aula direto para lá? ... com certeza, nossa.... seria fantástico, risos, ideal, mais risos.

A9. Como eu já disse a tecnologia, ela só vem a ajudar. Depende eh de nós professores, tanto dos que já estão formados como nós que estamos formando, depende de nós:::, utilizá-la da forma correta. Isso só depende da gente. E a aprendizagem do aluno::: virá a partir do momento que nós nos interessamos em ensinar e o aluno se interesse em aprender também.

A10. Acho que a maioria das escolas já possui computadores, no entanto, eles são subutilizados. Eles deveriam ser usados em todas as matérias como ferramenta interdisciplinar e não só ocasionalmente para agradar os alunos e pais para dizer que se vai ao laboratório de informática.

## APÊNDICE E – Entrevista com professores formadores

## P. Perfil, formação acadêmica e formação em língua inglesa.

P1. Eu tenho 29 anos. É minha formação acadêmica: eh sempre em escolas particulares, eh, quer dizer, sempre não, a partir da 5ª série da segunda parte do ensino fundamental, e ensino médio em escola par(+)ticular também, eh fiz curso de língua inglesa, eh desde dos 17 anos de idade, também em centro de idioma, eh, até o fim de minha graduação, que também foi em uma universidade particular aqui de Uberaba, licenciatura em Letras Português/Inglês.

P2. Eu tenho 31 anos. Eh Comecei a estudar a língua inglesa, acho que como parte dos alunos, na escola pública. Quando iniciei o curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia é que eu senti a necessidade::: de buscar um curso de idiomas porque a instituição não atenderia todas as necessidades. Ainda mais que era um curso que visava formar profissionais; lá não tínhamos, até pela questão da turma não ser homogênea. Então, simultaneamente, ao curso de Letras eu estudei cursos de idiomas, sim, porque, até então, nós tínhamos na escola estadual, é, aos sábados, então, à tarde aulas, mas não era regular era quem quisesse frequentar, como se fosse uma monitoria. Mas aí, escola mesmo de línguas foi depois, assim que eu passei no vestibular. Aí, eu passei a estudar os dois juntos e continuo até hoje, e depois fui fazer pós-graduação também, era em línguas, inglesa, então, eu vi que não dava para parar, no mestrado é a mesma coisa e continuo até hoje....

P3. Tenho 42 anos. Sou formada em Letras-Português-Inglês. Estudo inglês desde os 07 anos de idade, apesar de ter despertado a paixão pela língua por volta dos 14 anos. Tive oportunidade de lecionar para um grupo de iniciantes quando cursava o terceiro colegial. Foi aí que me decidi pela faculdade de Letras. Percebo que a desenvoltura que tenho dentro de sala tanto quanto conhecimento que adquiri ao longo dos anos não foram conseguidos somente com a faculdade. Através de workshops, de::: eh... encontros nacionais de professores de línguas, vivências dentro de sala de aula com grupos diferenciados e, principalmente, estudo particular, meu, os quais propiciaram-me a base para o meu conhecimento do inglês.

P. Tempo de magistério

P1. Eh, faz 10 anos que eu dou aulas::: (+) de inglês, já dei aula de português, de redação, eh no nível médio e em centro de idiomas e 3 anos no ensino superior, (+) fiz especialização também numa universidade particular em Franca em Língua Inglesa.

P2. 4 anos e 3 meses.

P3. De magistério 19 anos a todo, sendo que 05 foram em colégios e 14 escolas de idiomas e um ano e meio no ensino superior.

P. Como você começou a utilizar o computador? Houve preparo? Que tipo de preparo? Curso, orientação ou outro?

P1. Eh, quando eu era bem mais..., na minha adolescência, fiz curso de computação, apesar dos cursos que eu fiz naquela época estarem completamente ultrapassados, eh hoje nós não utilizamos mais as ferramentas que eu estudei(+) e que eu utilizei, mas fui aprendendo com pessoas mais experientes, seja da minha família, professores que trabalhavam comigo, (+) (+) mas curso só na minha adolescência.

P2. Para as aulas em si, a utilização foi quase que imposta. Nós tínhamos uma comissão do MEC prestes a chegar na instituição,, (...) totalmente, e um dos requisitos que eles exigiam era o uso de laboratório de línguas, (+) então, nós não tínhamos um laboratório pronto, então, juntamente com a coordenadora de dois cursos, nós tentamos todos os professores de línguas fomos montar o laboratório que também não existia. Então, nós montamos um laboratório de línguas e um multimídia. Então, foi assim, monta e usa (risos), porque não tinha. (( ))Teve alguém para auxiliar ou vocês, teve algum técnico em computação para auxiliar na montagem desse multimídia, desse laboratório. ...Existiam 3 laboratórios pra uso do curso de Licenciatura em Computação, então nós disponibilizamos um deles pra ficar como sendo de línguas, então, essa parte técnica de máquina foi toda feita por profissionais da área e pelos... técnicos que tinham lá na instituição. Nosso trabalho foi assim, enquanto os professores de línguas, a gente levava os programas para trabalhar, alguns CDs, e dava sugestão e eles acabaram criando... (+) (( )) esses programas que vocês levavam para a faculdade eram os

professores que adquiriam ou a faculdade que forneceu. ...Nós sugerimos quais eram e a faculdade comprava.

P3. Tive algumas aulas particulares onde aprendi o básico, depois foi com a prática diária.

P. Você é assessorado (a) sobre o uso do computador como um recurso pedagógico?

P1. Como recurso pedagógico não tenho assessoria sobre o uso do computador, (+) uso o computador da maneira como eu uso na minha casa, para preparar aulas, para fazer meus trabalhos.

P2. Continua como era, (risos), (+) algumas horas antes, aprende a mexer e depois, (risos), a gente, (risos), ensina.

P3. Não sou assessorada. Quando necessito de trabalhar com algum programa diferente, procuro ajuda especializada.

P. Dentre as ferramentas computacionais, qual ou quais você mais utiliza em sala de aula?

P1. (+) (+) Bom, aqui na universidade, no curso de licenciatura ou nos outros cursos, a gente usa o laboratório de informática, é um laboratório especial que foi denominado Laboratório de Línguas, e a gente usa, geralmente, Internet, programas da Internet, exercícios dos livros didáticos fornecidos pela Internet, e temos também softwares de ensino de línguas.

P2. Internet, (+) da vez que eu levei, e os softwares que estavam lá instalados. (( )) a Internet era referente ao livro ou você tinha que buscar um 'site' que tivesse algum cunho pedagógico. ... Nós trabalhamos muito os exercícios propostos no 'site' da Cambridge.

P3. Para preparação de provas, eu uso o Word. Quando vou ao laboratório com os meus alunos, uso o site do livro adotado na Internet.

P. Impressões e percepções: quais as vantagens e/ou desvantagens de ensinar língua via computador? Maiores exigências? Maior preparo para as aulas?

P1. Eu acho que há várias vantagens. Eh, eh, eu acho que o professor é, passa a não ser o centro das atenções, aquele que detém::: o conhecimento, os alunos, eh, não ficam(+), como eu vou dizer, eh eu acho que eles conseguem trabalhar mais, eh, de forma mais autônoma, eles conseguem solucionar, as vezes, as dúvidas através dos exercícios, através dos computadores, e não exigindo só o professor, eh, claro que a gente tem que preparar melhor as aulas porque::: em se tratando de máquinas a gente tem vários imprevistos, (+)maiores exigências.

P2. O preparo, eu acredito que é o mesmo. Porque quanto a gente propõe a dar aulas independente de ser uma aula tradicional, até para ser uma aula tradicional eu tenho que preparar, senão acaba não sendo, então, com relação ao preparo eh::: é a mesma coisa, a gente já tem a idéia do que fazer e tem que trabalhar em cima daquela idéia, com relação a isso não sinto que seja maior preparo, agora quanto ao uso da máquina sim, tem que (+) ter um tempo maior em relação a horas, inclusive, para a gente checar os equipamentos, para com isso, [...] e, mesmo assim, ainda dá problema. Às vezes, a gente chega lá mesmo tendo feito testes, olhado, algumas máquinas não funcionam, tem de sentar em dupla, alguns imprevistos, mas com relação ao preparo das aulas em si, considero... o mesmo, questão de tempo e de preparação. Com relação ao conteúdo não, de qualquer maneira independente da aula que você prepara tem que preparar, com relação ao conteúdo não vejo diferença. Agora, vantagens e desvantagens ou outras coisas, acredito que se os alunos tivessem consciência de que estão usando a língua inglesa o tempo todo mesmo que não em sala de aula, ele teriam, perceberiam as vantagens por eles mesmos, sem que nós precisássemos ficar o tempo todo repetindo, porque na verdade quando eles acessam qualquer 'site', aí até o nome já é em inglês, (risos), eles já estão usando, então isso é uma vantagem, se eles tomassem consciência disso, eles buscariam, é uma vantagem porque eles já poderiam é fazer com mais agilidade, porque as vezes por desconhecer uma palavra, eles perdem tem:::po e não conseguiriam acessar o que eles queriam, por exemplo, no caso da Internet. Eh, agora uma desvantagem é o uso da linguagem que é diferente e ai a gente tem que buscar essa diferença e mostrar para o aluno, então a desvantagem é que muda muito rápido a linguagem do computador, por exemplo, quando a gente está usando a Internet e quando está usando programas que a gente não tem

conhecimento (+) da área, então uma desvantagem é essa rapidez com que muda, então tem que está sempre atualizado.

P3. Bom. Primeiro, a Instituição de ensino deve nos dar condições de ter um laboratório equipado, não somente com hardware, mas também com software. Segundo, a disponibilidade do laboratório deve coincidir com o horário da turma... nem sempre coincide, né? Quando esses aspectos são possíveis de serem atendidos, com uma preparação prévia e bem detalhada da aula, com certeza (( )) os alunos desfrutarão de um momento de valor pedagógico incomparável com uma aula tradicional.

P. Dentre as várias tecnologias educacionais de que você dispõe, o que representa o computador com relação ao seu desempenho?

P1. (+) (+) (+) Eu, sinceramente, eu acho que é muita vantagem, claro eh, a gente igual eu falei, a gente não é mais, a gente não é visto (+) como o centro das atenções da sala de aula, a gente passa a ser um mero coadjuvante::: no processo de ensino-aprendizagem, mas acho que melhor para eles, acho que é muito mais vantagem para o aluno.

P2. Uma contribuição. É mais fácil às vezes a preparação de algum conteúdo se você tem a Internet quando você está escrevendo:::, essa questão de corta, cola, (risos), copia, cola, isso é muito mais prático, então o uso do computador eu vejo como um facilitador... do trabalho.

P3. Bom. Hoje em dia o computador faz parte da minha vida. Uso a Internet para a pesquisa eh...::: o Word para a preparação de provas e aulas, o Power point para apresentações de aula, e...(( )) e armazeno todos os meus trabalhos, fotos e e-mails em pastas organizadas para futuras consultas.

P. Aula computacional e aula tradicional: diferenças, semelhanças? Como é o caminhar da aula nesses dois ambientes? Quanto à questão de língua, usa mais a língua materna?

P1. Eh... eu acho que::: eh a aula no laboratório de computação ou com computadores, eh, pode ser um pouco mais len:::to, tem um caminhar diferente da aula tradicional, eh, por causa do pouco(+) conhecimento que os alunos têm a respeito desta ferramenta. Então, a gente

acaba tendo que mesclar um pouco o ensino de língua com o ensino, com o manipular da máquina, seja dos softwares ou dos programas. Eh, mas eu acho assim que ambas são importantes, e, quanto a questão da língua, também ambas, devido ao nível de alunos que a gente recebe nos cursos de licenciatura hoje em dia, ambas você tem que fazer, você tem que dá uma boa mesclada, né, de língua materna com língua estrangeira, mas como você está utilizando o computador e as ferramentas computacionais, as vezes você precisa falar menos, devido aos recursos todos muito prontos que o aluno tem a frente dele para utilizar.

P2. Isso depende muito da turma, porque têm turmas que nós conseguimos usar tanto na aula computacional quanto na aula tradicional a língua inglesa o tempo todo. Já têm turmas que não conseguem, às vezes, isso independe de aulas, as vezes depende mais do conteúdo, se há algo novo pra eles por mais que a gente faça palhaçadas, risos, lá na frente, fazer gestos, e tenta explicar, eles não conseguem e acabam não querendo aquela profissão, acontece a mesma coisa na aula tradicional. Agora (+) uma observação que eu quero fazer é que o aluno que é interessado e que sabe da importância da língua para ele, ele é dedicado em qualquer uma das aulas, e aí não é o fato de ter um computador que faz com que ele (+) mude o comportamento.

P3. Quanto ao uso da língua materna, vai depender do nível da turma. Mas, procuro::: usar ao máximo a língua estrangeira dentro de sala. A aula computacional traz vida para dentro de sala. É visível o entusiasmo dos alunos quando saem da sala tradicional e se dirigem para o laboratório. O aproveitamento de conteúdo no laboratório, às vezes pode ficar aquém do esperado pelo professor. Mas, com certeza será uma aula lembrada, ficará na memória do aluno.

P. Como se dá a ida e a utilização do laboratório? Há critérios? Por exemplo, após lições ou tem-se um cronograma a ser seguido?

P1. (+) Geralmente, eh, eu tento cumprir uma série de conteúdos e aí a gente tenta marcar um horário que esse laboratório está disponível para que a gente leve as turmas pra lá, então, eh, além do planejamento do professor ainda há o horário, o planejamento, da universidade dos laboratórios, e a gente tem que tentar aliar essas duas coisas.

P2. Na verdade o critério é a disponibilidade do laboratório, então quando há disponibilidade, às vezes, a gente está no meio de uma lição e tem que parar para ir e aí não dá para ter uma seqüência das lições, mas a gente tem que ajustar o conteúdo,(+) acelerar um pouquinho o exercício, por exemplo. O critério aqui é a disponibilidade do computador.

P3. Normalmente, a ida ao laboratório depende da disponibilidade deste e... ah ... eh::: o conteúdo a ser abordado pode ser um “warm up” ou um “feedback” da lição, ou seja, independe de ser antes ou depois da lição.

P. Qual o seu papel em um ambiente computacional: informante, coadjuvante, especialista, instrutor, aprendiz? Por quê?

P1. Eu acho que, eh, pode ser um pouquinho de cada, mas não diria especialista, (risos), né, não sou especialista, mas a gente sabe um pouco só a mais do que eles, eh a gente acaba aprendendo muito também. Mas como eu já tinha dito, eu acho que a gente é mais coadjuvante e também aprendiz, porque eles se viram muito mais sozinhos do que em uma sala de aula.

P2. Um eter:::no aprendiz, (risos), porque tenho que aprender ainda não sei, por exemplo, quando eu estava no curso de computação os alunos me ensinavam muito a mexer com a (risos)máquina, para eu poder ensinar a questão da língua, então era uma troca, acontecia muito a troca, um aprendiz e um coadjuvante também, nos cursos de Letras e Secretariado como coadjuvante. Agora, na computação me sentia como uma aprendiz.

P3. No laboratório, a gente é instrutor mesmo. A gente tem que ensinar onde entra e o que fazer. Depois que os alunos estão mais familiarizados com a máquina e programa, assumimos o papel de professor.

P. Como você vê a introdução do computador na escola?

P1. (+) Ainda muito lenta, eh o ideal seria que o computador já estivesse presente, eh mas a gente percebe que ainda não está, nem todos têm o computador, seja na escola ou em casa, ou têm contato direto com o computador, então, isso é::: eh::: muito difícil, as vezes perde-se



muito tempo eh::: ensinando o aluno a manipular a máquina, para depois passar para o segundo passo que é a aula de línguas em si.

P2. (+) Necessária, (+) de certa forma tardia em algumas escolas, porque nós sabemos que o uso para muitos alunos é só na escola, eles não têm em casa, e aí estou falando porque eu atuo também na rede municipal e eu sei que o contato deles é só lá na escola, no caso, daqui, da, de uma instituição de nível superior surpreende saber que também têm alunos que não tem em casa, porque a imagem, a impressão que a gente tem é que todo mundo já tem computador e, na verdade, não é assim, na semana passada eu me surpreendi com isso, alguns alunos realmente não tinham e só usam aqui na instituição, então, ter o computador na escola, ele é, acaba facilitando a vida do aluno em muitos aspectos, quanto à digitação de trabalho não só quanto à aprendizagem de línguas, quanto a pesquisas e muitos outros itens além do acesso.

P3. É um passo para o futuro que ainda é lento e dispendioso para a instituição. Eh... Precisaríamos de incentivo de impostos do governo para que tanto o hardware quanto o softwares educacionais fossem mais acessíveis a uma gama maior de instituições.

P. O uso do computador modifica a prática da sala de aula? Como? Se sim, quais são os fatores pessoais e técnicos da re-significação da sua prática pedagógica, com o uso do computador?

P1. Modifica, é, (+) (+) eu acho que é fundamental, eh::: uma maneira de diversificar também sua aula, eh::: de você mostrar que têm vários caminhos para o aluno aprender e eles acabam percebendo isso, quando eles estão só na sala de aula, eu acho que eles acham que a única fonte de informação deles é o livro e o professor, e quando eles têm o contato com o computador, eles percebem que eles podem ir muito mais além, e::: não só na escola, em casa, no trabalho, no tempo livre, eles podem estar aprendendo a língua através dessas ferramentas. Acho que há, sim, uma resignificação da minha prática de ensino.

P2. Eu não sei se eu (+) poderia dizer modificar, talvez no sentido de acrescentar, porque ai a sala de aula::: deixa de ter aquele ambiente que a princípio parece distante, professor e aluno, e acaba havendo uma interação (+) muito maior, eu percebi isso em algumas aulas em que alunos que as vezes não participavam, não perguntavam por algum motivo, começavam (+) fazendo uso do computador, eles acabavam perguntando mais, até apareciam mais dúvidas,

então, eu acredito que tenha (+) modificado no sentido de ter acrescentado sempre, no sentido de fazer a gente perceber que a aula ela pode acontecer em diferentes... ambientes, em diferentes momentos, e de diferentes formas, e não só no ambiente físico, mas uma certa imprevisibilidade também, por mais que tenha um roteiro (+) acaba tendo algumas questões que fogem daquela prévia (risos).

P3. Ela modifica a prática pedagógica com certeza, mais uma vez traz vida para a relação professor-aluno. Só que por traz disso tudo, para que se tenha sucesso, além do espaço físico já mencionado, são necessárias dedicação e mudança de atitude diante desses novos paradigmas dos modelos pedagógicos vigentes.

P. Há algo que você gostaria de complementar sobre o uso das tecnologias computacionais em relação à sua formação?

P1. Eu só acho que é muito importante essa descoberta de novos meios (+) para fazer com que as aulas fiquem mais dinâmicas, diferenciadas, a gente tá sempre aprendendo, os alunos sempre aprendendo, eh:::... a gente está passando para o aluno grande responsabilidade que eles precisam estudar e não precisam só ficar escutando o professor dentro da sala de aula, eh:::... que há muito tempo só livro didático deixou de ser a ferramenta de estudo de ensino principal, né que eles têm vários outros. Eu la:::mento que ainda seja muito difícil de ser utilizado, seja nas escolas, nas universidades ou mesmo em casa.

P2. Gostaria que todos professores que trabalham com (+) formação de professores que eles fossem melhor esclarecidos com relação ao uso do computador, e das duas formas, pedagógico e técnico, porque há ainda alguns colegas nossos.... têm uma certa..., têm me:::do da máquina, é como a máquina fosse roubar a parte que eles têm como professor, na realidade não é isso, o computador pode auxiliar, então, o que eu gostaria falar é que quanto mais a gente puder divulgar que é um facilitador, melhor serão as aulas, eu acredito.

P3. Eu gostaria muito de ter a oportunidade de fazer um curso sobre o uso da informática no ensino da língua inglesa.

## APÊNDICE F – Questionário de dados do laboratório

## Laboratório de Línguas

1. número de máquinas
2. configuração das máquinas
3. ferramentas computacionais (impressora, softwares, Internet, editor de texto)
4. descrição do ambiente e disposição das máquinas
5. tecnologias pedagógicas (TV, vídeo, DVD, toca CD, quadro branco, retro- projetor, projetor de slides)
6. disponibilidade de uso do laboratório para professores e alunos

## APÊNDICE G – Dados dos laboratórios

1.
  - Laboratório 1: 15 computadores para os alunos e um para o professor
  - Laboratório 2: 15 computadores para os alunos e um para o professor
  - Laboratório 3: 15 computadores para os alunos e um para o professor
  - Laboratório 4: 15 computadores para os alunos e um para o professor
  
2.
  - Laboratório 01
    - Processador: Pentium 4 1,6 Mhz
    - Memória RAM: 256 Mb
    - HD: 40 GB
    - Sistema Operacional: Windows XP
  
  - Laboratório 02
    - Computadores dos Alunos:
      - Processador: Celerom 500 Mhz
      - Memória RAM: 512 Mb
      - HD: 10 GB
      - Sistema Operacional: Windows 98
  
    - Computador do Professor
      - Processador: Pentium 4 1,6 Mhz
      - Memória RAM: 256 Mb
      - HD: 40 GB
      - Sistema Operacional: Windows XP
  
  - Laboratório 03
    - Computadores dos Alunos:
      - Processador: Celerom 500 Mhz
      - Memória RAM: 512 Mb
      - HD: 10 GB
      - Sistema Operacional: Windows 98
  
    - Computador do Professor
      - Processador: Pentium 4 1,6 Mhz
      - Memória RAM: 256 Mb
      - HD: 40 GB
      - Sistema Operacional: Windows XP
  
  - Laboratório 04
    - Computadores dos Alunos:
      - Processador: Celerom 500 Mhz
      - Memória RAM: 256 Mb
      - HD: 10 GB
      - Sistema Operacional: Windows 98
  
    - Computador do Professor
      - Processador: Pentium 4 1,6 Mhz
      - Memória RAM: 256 Mb
      - HD: 40 GB
      - Sistema Operacional: Windows XP
  
3.
  - Internet Netsuper 1Mbit
  - Impressora Laser Jet 1200
  - Softwares disponíveis:
    - Microsoft Office, Matlab, Maple, Delphi, C Builder, J Builder, Intelicad, Sybase
  
4.
  - Equipamentos dispostos de "U" com os monitores virados para o centro da sala.

5. Quadro branco, todos os computadores possuem unidade de leitura de CD e software LanSchool para que o professor possa demonstrar, de seu computador, o uso de algum software aos alunos.
6. Os laboratórios estão disponíveis aos alunos, no período letivo, de segunda a sexta das 07:30h até 22:00h e aos sábados das 07:00h as 11:00h, exceto horários em que haja aula agendada.

## ANEXOS

## ANEXO A – Artigo sobre a história do CALL

**Computer-Assisted Language Learning: An Introduction**by [Mark Warschauer](#)

Until quite recently, computer-assisted language learning (CALL) was a topic of relevance mostly to those with a special interest in that area. Recently, though, computers have become so widespread in schools and homes and their uses have expanded so dramatically that the majority of language teachers must now begin to think about the implications of computers for language learning.

This article provides brief overview of how computers have been used and are being used for language teaching. It focuses not on a technical description of hardware and software, but rather on the pedagogical questions that teachers have considered in using computers in the classroom. For those who want more detailed information on particular applications, a typology of CALL programs ([Appendix A](#)) and a list of further CALL resources ([Appendix B](#)) is included at the end.

**Three Phases of CALL**

Though CALL has developed gradually over the last 30 years, this development can be categorized in terms of three somewhat distinct phases which I will refer to as *behavioristic CALL*, *communicative CALL*, and *integrative CALL* (cf. Barson & Debski, in press). As we will see, the introduction of a new phase does not necessarily entail rejecting the programs and methods of a previous phase; rather the old is subsumed within the new. In addition, the phases do not gain prominence one fell swoop, but, like all innovations, gain acceptance slowly and unevenly.

**Behavioristic CALL**

The first phase of CALL, conceived in the 1950s and implemented in the 1960s and '70s, was based on the then-dominant behaviorist theories of learning. Programs of this phase entailed repetitive language drills and can be referred to as "drill and practice" (or, more pejoratively, as "drill and kill").

Drill and practice courseware is based on the model of *computer as tutor* (Taylor, 1980). In other words the computer serves as a vehicle for delivering instructional materials to the student. The rationale behind drill and practice was not totally spurious, which explains in part the fact that CALL drills are still used today. Briefly put, that rationale is as follows:

- \* Repeated exposure to the same material is beneficial or even essential to learning
- \* A computer is ideal for carrying out repeated drills, since the machine does not get bored with presenting the same material and since it can provide immediate non-judgmental feedback
- \* A computer can present such material on an individualized basis, allowing students to proceed at their own pace and freeing up class time for other activities

Based on these notions, a number of CALL tutoring systems were developed for the mainframe computers which were used at that time. One of the most sophisticated of these was the PLATO system, which

ran on its own special PLATO hardware, including central computers and terminals. The PLATO system included vocabulary drills, brief grammar explanations and drills, and translations tests at various intervals (Ahmad, Corbett, Rogers, & Sussex, 1985).

In the late 1970s and early 1980s, behavioristic CALL was undermined by two important factors. First, behavioristic approaches to language learning had been rejected at both the theoretical and the pedagogical level. Secondly, the introduction of the microcomputer allowed a whole new range of possibilities. The stage was set for a new phase of CALL.

### **Communicative CALL**

The second phase of CALL was based on the communicative approach to teaching which became prominent in the 1970s and 80s. Proponents of this approach felt that the drill and practice programs of the previous decade did not allow enough authentic communication to be of much value.

One of the main advocates of this new approach was John Underwood, who in 1984 proposed a series of "Premises for 'Communicative' CALL" (Underwood, 1984, p. 52). According to Underwood, communicative call:

- \* focuses more on using forms rather than on the forms themselves;
- \* teaches grammar implicitly rather than explicitly;
- \* allows and encourages students to generate original utterances rather than just manipulate prefabricated language;
- \* does not judge and evaluate everything the students nor reward them with congratulatory messages, lights, or bells;
- \* avoids telling students they are wrong and is flexible to a variety of student responses;
- \* uses the target language exclusively and creates an environment in which using the target language feels natural, both on and off the screen; and
- \* will never try to do anything that a book can do just as well.

Another critic of behavioristic CALL, Vance Stevens, contends that all CALL courseware and activities should build on intrinsic motivation and should foster interactivity--both learner-computer and learner-learner (Stevens, 1989).

Several types of CALL programs were developed and used during this the phase of communicative CALL. First, there were a variety of programs to provide skill practice, but in a non-drill format. Examples of these types of programs include courseware for paced reading, text reconstruction, and language games (Healey & Johnson, 1995b). In these programs, like the drill and practice programs mentioned above, the computer remains the "knower-of-the-right-answer" (Taylor & Perez, 1989, p. 3); thus this represents an extension of the *computer as tutor* model. But--in contrast to the drill and practice programs--the process of finding the right answer involves a fair amount of student choice, control, and interaction.

In addition to *computer as tutor*, another CALL model used for communicative activities involves the *computer as stimulus* (Taylor & Perez, 1989, p. 63). In this case, the purpose of the CALL activity is not so much to have students discover the right answer, but rather to stimulate students' discussion, writing, or critical thinking. Software used for these purposes include a wide variety of programs which may not have been specifically designed for language learners, programs such as *SimCity*, *Sleuth*, or *Where in the World is San Diego* (Healey & Johnson, 1995b).

The third model of computers in communicative CALL involves the *computer as tool* (Brierley & Kemble, 1991; Taylor, 1980), or, as sometimes called, the *computer as workhorse* (Taylor & Perez, 1989). In this role, the programs do not necessarily provide any language material at all, but rather empower the learner to use or understand language. Examples of *computer as tool* include word processors, spelling and grammar checkers, desk-top publishing programs, and concordancers.

Of course the distinction between these models is not absolute. A skill practice program can be used as a conversational stimulus, as can a paragraph written by a student on a word processor. Likewise, there are a number of drill and practice programs which could be used in a more communicative fashion--if, for example, students were assigned to work in pairs or small groups and then compare and discuss their answers (or, as Higgins, 1988, students can even discuss what inadequacies they found in the computer program) In other words, the dividing line between behavioristic and communicative CALL does involve not only *which* software is used, but also *how* the software is put to use by the teacher and students.

On the face of things communicative CALL seems like a significant advance over its predecessor. But by the end of the 1980s, many educators felt that CALL was still failing to live up to its potential (Kenning & Kenning, 1990; Pusack & Otto, 1990; Rüschoff, 1993). Critics pointed out that the computer was being used in an ad hoc and disconnected fashion and thus "finds itself making a greater contribution to marginal rather than to central elements" of the language teaching process (Kenning & Kenning, 1990, p. 90).

These critiques of CALL dovetailed with broader reassessments of the communicative approach to language teaching. No longer satisfied with teaching compartmentalized skills or structures (even if taught in a communicative manner), a number of educators were seeking ways to teach in a more integrative manner, for example using task- or project-based approaches. The challenge for advocates of CALL was to develop models which could help integrate the various aspects of the language learning process. Fortunately, advances in computer technology were providing the opportunities to do just that.

#### **Steps toward Integrative CALL: Multimedia**

Integrative approaches to CALL are based on two important technological developments of the last decade--multimedia computers and the Internet. Multimedia technology--exemplified today by the CD-ROM--allows a variety of media (text, graphics, sound, animation, and video) to be accessed on a single machine. What makes multimedia even more powerful is that it also entails *hypermedia*. That means that the multimedia resources are all linked together and that learners can navigate their own path simply by pointing and clicking a mouse.

Hypermedia provides a number of advantages for language learning. First of all, a more authentic learning environment is created, since listening is combined with seeing, just like in the real world. Secondly, skills are easily integrated, since the variety of media make it natural to combine reading, writing, speaking and listening in a single activity. Third, students have great control over their learning, since they can not only go at their own pace but even on their own individual path, going forward and backwards to different parts of the program, honing in on particular aspects and skipping other aspects altogether. Finally, a major advantage of hypermedia is that it facilitates a principle focus on the content, without sacrificing a secondary focus on language form or learning strategies. For example, while the main lesson is in the foreground, students can have access to a variety of background links which will allow them rapid access to grammatical explanations or



exercises, vocabulary glosses, pronunciation information, or questions or prompts which encourage them to adopt an appropriate learning strategy.

An example of how hypermedia can be used for language learning is the program *Dustin* which is being developed by the Institute for Learning Sciences at Northwestern University (Schank & Cleary, 1995). The program is a simulation of a student arriving at a U.S. airport. The student must go through customs, find transportation to the city, and check in at a hotel. The language learner using the program assumes the role of the arriving student by interacting with simulated people who appear in video clips and responding to what they say by typing in responses. If the responses are correct, the student is sent off to do other things, such as meeting a roommate. If the responses are incorrect, the program takes remedial action by showing examples or breaking down the task into smaller parts. At any time the student can control the situation by asking what to do, asking what to say, asking to hear again what was just said, requesting for a translation, or controlling the level of difficulty of the lesson.

Yet in spite of the apparent advantages of hypermedia for language learning, multimedia software has so far failed to make a major impact. Several major problems have surfaced in regarding to exploiting multimedia for language teaching.

First, there is the question of quality of available programs. While teachers themselves can conceivably develop their own multimedia programs using authoring software such as *Hypercard* (for the Macintosh) or *Toolbook* (for the PC), the fact is that most classroom teachers lack the training or the time to make even simple programs, let alone more complex and sophisticated ones such as *Dustin*. This has left the field to commercial developers, who often fail to base their programs on sound pedagogical principles. In addition, the cost involved in developing quality programs can put them out of the market of most English teaching programs.

Beyond these lies perhaps a more fundamental problem. Today's computer programs are not yet intelligent enough to be truly interactive. A program like *Dustin* should ideally be able to understand a user's *spoken* input and evaluate it not just for correctness but also for *appropriateness*. It should be able to diagnose a student's problems with pronunciation, syntax, or usage and then intelligently decide among a range of options (e.g., repeating, paraphrasing, slowing down, correcting, or directing the student to background explanations).

Computer programs with that degree of intelligence do not exist, and are not expected to exist for quite a long time. Artificial intelligence (AI) of a more modest degree does exist, but few funds are available to apply AI research to the language classroom. Thus while *Intelligent CALL* (Underwood, 1989) may be the next and ultimate usage of computers for language learning, that phase is clearly a long way down the road.

Multimedia technology as it currently exists thus only partially contributes to integrative CALL. Using multimedia may involve an integration of skills (e.g., listening with reading), but it too seldom involves a more important type of integration--integrating meaningful and authentic communication into all aspects of the language learning curriculum. Fortunately, though, another technological breakthrough is helping make that possible--electronic communication and the Internet.

#### **Steps toward Integrative CALL: The Internet**

Computer-mediated communication (CMC), which has existed in primitive form since the 1960s but has only become wide-spread in the last five years, is probably the single computer application to date with the greatest impact on language teaching. For the first time, language learners can communicate directly, inexpensively, and conveniently with other learners or speakers of the target language 24 hours a day, from

school, work, or home. This communication can be asynchronous (not simultaneous) through tools such as electronic mail (e-mail), which allows each participant to compose messages at their time and pace, or it can be synchronous (synchronous, "real time"), using programs such as MOOs, which allow people all around the world to have a simultaneous conversation by typing at their keyboards. It also allows not only one-to-one communication, but also one-to-many, allowing a teacher or student to share a message with a small group, the whole class, a partner class, or an international discussion list of hundreds or thousands of people.

Computer-mediated communication allows users to share not only brief messages, but also lengthy (formatted or unformatted) documents--thus facilitating collaborative writing--and also graphics, sounds, and video. Using the World Wide Web (WWW), students can search through millions of files around the world within minutes to locate and access authentic materials (e.g., newspaper and magazine articles, radio broadcasts, short videos, movie reviews, book excerpts) exactly tailored to their own personal interests. They can also use the Web to publish their texts or multimedia materials to share with partner classes or with the general public.

It is not hard to see how computer-mediated communication and the Internet can facilitate an integrative approach to using technology. The following example illustrates well how the Internet can be used to help create an environment where authentic and creative communication is integrated into all aspects of the course.

Students of English for Science and Technology in La Paz Mexico don't just study general examples and write homework for the teacher; instead they use the Internet to actually become scientific writers (Bowers, 1995; Bowers, in press). First, the students search the World Wide Web to find articles in their exact area of specialty and then carefully read and study those specific articles. They then write their own drafts online; the teacher critiques the drafts online and creates electronic links to his own comments and to pages of appropriate linguistic and technical explanation, so that students can find additional background help at the click of a mouse. Next, using this assistance, the students prepare and publish their own articles on the World Wide Web, together with reply forms to solicit opinions from readers. They advertise their Web articles on appropriate Internet sites (e.g., scientific newsgroups) so that interested scientists around the world will know about their articles and will be able to read and comment on them. When they receive their comments (by e-mail) they can take those into account in editing their articles for republication on the Web or for submission to scientific journals.

The above example illustrates an integrative approach to using technology in a course based on reading and writing. This perhaps is the most common use of the Internet to date, since it is still predominantly a text-based medium. This will undoubtedly change in the future, not only due to the transmission of audio-visual material (video clips, sound files) World Wide Web, but also due to the growing use of the Internet to carry out real-time audio- and audio-visual chatting (this is already possible with tools such as *NetPhone* and *CU-SeeME*, but is not yet widespread).

Nevertheless, it is not necessary to wait for further technological developments in order to use the Internet in a multi-skills class. The following example shows how the Internet, combined with other technologies, was used to help create an integrated communicative environment for EFL students in Bulgaria--students who until recent years had little contact with the English-speaking world and were taught through a "discrete topic and skill orientation" (Meskill & Rangelova, in press, n.p.). These Bulgarian students now benefit from a high-tech/low-tech combination to implement an integrated skills approach in which a variety of language skills are practiced at the same time with the goal of fostering communicative competence. Their course is based

on a collaborative, interpreted study of contemporary American short stories, assisted by three technological tools:

\* *E-mail communication*. The Bulgarian students correspond by e-mail with an American class of TESOL graduate students to explore in detail the nuances of American culture which are expressed in the stories, and also to ask questions about idioms, vocabulary, and grammar. The American students, who are training to be teachers, benefit from the concrete experience of handling students' linguistic and cultural questions .

\* *Concordancing*. The Bulgarian students further test out their hypotheses regarding the lexical and grammatical meanings of expressions they find in the stories by using concordancing software to search for other uses of these expressions in a variety of English language corpora stored on CD-ROM.

\* *Audio tape*. Selected scenes from the stories--dialogues, monologues, and descriptions--were recorded by the American students and provide both listening practice (inside and outside of class) and also additional background materials to help the Bulgarians construct their interpretation of the stories.

These activities are supplemented by a range of other classroom activities, such as in-class discussions and dialogue journals, which assist the students in developing their responses to the stories' plots, themes, and characters--responses which can be further discussed with their e-mail partners in the U.S.

### **Conclusion**

The history of CALL suggests that the computer can serve a variety of uses for language teaching. It can be a tutor which offers language drills or skill practice; a stimulus for discussion and interaction; or a tool for writing and research. With the advent of the Internet, it can also be a medium of global communication and a source of limitless authentic materials.

But as pointed out by Garrett (1991), "the use of the computer does not constitute a method". Rather, it is a "medium in which a variety of methods, approaches, and pedagogical philosophies may be implemented" (p. 75). The effectiveness of CALL cannot reside in the medium itself but only in how it is put to use.

As with the audio language lab "revolution" of 40 years ago, those who expect to get magnificent results simply from the purchase of expensive and elaborate systems will likely be disappointed. But those who put computer technology to use in the service of good pedagogy will undoubtedly find ways to enrich their educational program and the learning opportunities of their students.

## **Appendix A: A TYPOLOGY OF CALL PROGRAMS AND APPLICATIONS**[\[1\]](#)

### ***Computer as Tutor***

#### **Grammar**

CALL Programs designed for teaching grammar include drill and practice on a single topic (*Irregular Verbs, Definite and Indefinite Articles*), drills on a variety of topics (*Advanced Grammar Series, English Grammar Computerized I and II*), games (*Code Breaker, Jr. High Grade Builder*), and programs for test preparation (*50 TOEFL SWE Grammar Tests*) Grammar units are also included in a number of comprehensive multimedia packages (*Dynamic English, Learn to Speak English Series*).

#### **Listening**

This category includes programs which are specifically designed to promote second-language listening (*Listen!*), multi-skill drill and practice programs (*TOEFL Mastery*), multimedia programs for second language

learners (*Accelerated English, Rosetta Stone*), and multimedia programs for children or the general public (*Aesop's Fables, The Animals*).

### **Pronunciation**

Pronunciation programs (*Sounds American, Conversations*) generally allow students to record and playback their own voice and compare it to a model. Several comprehensive multimedia programs (*Firsthand Access, The Lost Secret*) include similar features.

### **Reading**

This category includes reading programs designed for ESL learners (*Reading Adventure 1 - ESL*) and tutorials designed for children or the general public (*MacReader, Reading Critically, Steps to Comprehension*), and games (*HangWord*). Also included are more general educational programs which can assist reading (*Navajo Vacation, The Night Before Christmas*) and text reconstruction programs (see below).

### **Text Reconstruction**

Text reconstruction programs allow students to manipulate letters, words, sentences, or paragraphs in order to put texts together. They are usually inexpensive and can be used to support reading, writing, or discussion activities. Popular examples include *Eclipse, Gapmaster, Super Cloze, Text Tangles*, and *Double Up*.

### **Vocabulary**

This category includes drill and practice programs (*Synonyms*), multimedia tutorials (*English Vocabulary*), and games (*Hangman, Scrabble*). Also useful are several reference and searching tools (such as concordancers) which will be described in the Computer as Tool section below.

### **Writing**

Most software for supporting writing falls under the Computer as Tool category (see below). Exceptions include tutorials such as *Sentence Combining, SentenceMaker*, and *Typing Tutor*.

### **Comprehensive**

A number of comprehensive multimedia programs are designed to teach ESL students a variety of skills. They range in price but many are quite expensive. Among the better known are *Dynamic English, Ellis Mastery, English Discoveries, Rosetta Stone*.

### **Computer as Stimulus**

The computer as stimulus category includes software which is used not so much as a tutorial in itself but to generate analysis, critical thinking, discussion, and writing. Of course a number of the above-mentioned programs (e.g., *The Animals, Navajo Vacation, Night Before Christmas*) can be used as a stimulus. Especially effective for a stimulus are programs which include simulations. Examples of this latter group include *London Adventure, Oregon Trail, SimCity, Sleuth, Crimelab, Amazon Trail, Cross Country Canada/USA*, and *Where in the World is Carmen Sandiego?*

### **Computer as Tool**

#### **Word Processing**

The most common use of computer as tool, and probably the most common use overall of the computer for language learning, is word processing. High quality programs like *Microsoft Word* can be useful for certain academic or business settings (Healey & Johnson, 1995a). Programs such as *ClarisWorks* and *MicrosoftWorks* are cheaper and simpler to learn and still have useful features. *SimpleText* and *TeachText* are simpler yet and may be sufficient for many learners.

### **Grammar Checkers**

Grammar checkers (e.g., *Grammatik*) are designed for native speakers and they typically point to problems believed typical of native speaker writing (e.g., too much use of passives). They are usually very confusing to language learners and are not recommended for an ESL/EFL context.

### **Concordancers**

Concordancing software searches through huge files of texts (called *corpora*, which is the plural of *corpus*) in order to find all the uses of a particular word (or collocation). While very confusing for beginners, concordancers can be a wonderful tool for advanced students of language, linguistics, or literature.

The best concordancer for language students and teachers is Oxford's *MicroConcord*. The program includes as an optional extra several large (total 1,000,000 words) taken from British newspapers. Or this program, and other concordancers as well, can be used with any other text files available in electronic form.

### **Collaborative Writing**

A number of tools exist to help students work on their writing collaboratively on computers linked in a local area network. The most popular among language teachers is *Daedalus Integrated Writing Environment*, which includes modules for real-time discussion, word processing, electronic mail, and brainstorming, as well as citation software and a dictionary. Other programs with some similar features are *Aspects* and *MacCollaborator*.

### **Reference**

There are numerous CD versions of encyclopedias and dictionaries. Two which have highly recommended (Healey & Johnson, 1995a) for language learners are the encyclopedia *ENCARTA* and the *Longman Dictionary of American English*.

### **Internet**

The three most popular uses of the Internet for language teaching are electronic mail (e-mail), the World Wide Web, and MOOs. Numerous programs exist for using electronic mail. The *Eudora* program has several nice features, including "point-and-click" word processing capacity, easy attachment of formatted files, and ability to include foreign characters and alphabets. The free version (*Eudora Light*) is suitable for most purposes; there is also a more powerful commercial version (*Eudora Pro*).

*Eudora* requires a direct connection to the Internet. Additional programs which run through the unix system and do not require a direct Internet connection are *Pine* and *Elm*.

To access the World Wide Web, one needs a special program called a browser. By far the most popular browser among educators is *Netscape*, which until now has been free to teachers and students.

MOOs ("Multiple-user-domains Object Oriented") allow for real time communication, simulation, and role playing among participants throughout the world, and a special MOO has been set up for ESL teachers and students (schmOOze University homepage, 1995). The use of MOOs is greatly facilitated if one uses a special client software program such as *TinyFugue* (for unix), *MUDDweller* (for Mac), or *MUDwin* (for Windows).

### **Authoring**

Authoring allows teachers to tailor software programs either by inserting new texts or by modifying the activities. Authoring runs on a spectrum from set programs which allow slight modification (e.g., inclusion of new texts) to complex authoring systems.

Many of the programs listed earlier (e.g., *MacReader*, *Eclipse*, *Gapmaster*, *Super Cloze*, *Text Tanglers*, and *Double Up*) allow teachers to insert their own texts and thus make the programs more relevant to their own

lessons (and greatly extend their shelf life too). By allowing the students themselves to develop and insert the texts, the programs can be made even more communicative and interactive.

On the other end of the spectrum, authoring systems allow teachers to design their own multimedia courseware. These can take a lot of time and effort to master, and are most often used by true enthusiasts. Some are specifically designed for language teachers (*CALIS*, *DASHER*), others for educators (*Digital Chiseler*) and others for the general public (*Hypercard*, *Hyperstudio*, *Supercard*, *Toolbook*, *Macromind Director*).

## **Appendix B: ADDITIONAL CALL RESOURCES**

### **Selected Books**

- Athelstan. (1995). *Technology and language learning yearbook, vol. 6*. Houston, TX: Athelstan.
- Dunkel, P. (Ed.). (1991). *Computer-assisted language learning and testing: Research issues and practice*. New York, NY: Newbury House.
- Hardisty, D., & Windeatt, S. (1989) *CALL*. Oxford: Oxford University Press
- Healey, D. (1995). *Something to do on Tuesday* Houston: Athelstan.
- Healey, D., & Johnson, N. (Ed.). (1995). *1995 TESOL CALL interest section software list*. Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Higgins, J. (1988). *Language, learners and computers*. London: Longman.
- Jones, C., & Fortescue, S. (1987). *Using computers in the language classroom*. London: Longman.
- Kenning, M.-M., & Kenning, M. J. (1990). *Computers and language learning: Current theory and practice*. New York: Ellis Horwood.
- Pennington, M. (Ed.). (1989). *Teaching languages with computers: The state of the art*. La Jolla, CA: Athelstan.
- Schank, R. C., & Cleary, C. (1995). *Engines for education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taylor, M. B., & Perez, L. M. (1989). *Something to do on Monday* La Jolla, CA: Athelstan.
- Thompson, J., & Parsons, J. (1995). *ReCALL software guide #4, 1995*. Hull, UK: CIT Centre for Modern Languages, University of Hull.
- Tribble, C., & Jones, G. (1990). *Concordances in the classroom*. Harlow: Longman.
- Warschauer, M. (1995a). *E-mail for English teaching*. Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Warschauer, M. (Ed.) (1995b). *Telecollaboration in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center (University of Hawaii Press).
- Warschauer, M. (Ed.) (1996). *Virtual connections: Online activities and projects for networking language learners*. Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center (University of Hawaii Press).

### **Journals**

CALICO Journal

Duke University

014 Language Center, Box 90267

Durham, NC 27708-0267 U.S.A.

<http://www.agoralang.com:2410/calico.html>

Computer-Assisted English Language Learning Journal

1787 Agate St.,

Eugene OR 97403 U.S.A.

iste@oregon.uoregon.edu

Computer Assisted Language Learning

P.O. Box 825

2160 SZ Lisse

The Netherlands

K.C.CAMERON@EXETER.AC.UK

Computers and Composition

Department of Humanities

Michigan Technological University

Houghton, MI 49931 U.S.A.

On-CALL

Language Centre

Bond University

Gold Coast

Queensland 4229

Australia

ReCALL Newsletter (available on the World Wide Web)

<http://www.cti.hull.ac.uk/pubs.htm>

SYSTEM

Elsevier Science Ltd, The Boulevard

Langford Lane

Kidlington, Oxford OX5 1 GB, UK

TESL-EJ (available on the World Wide Web)

North America: <http://www.well.com/www/sokolik/tesl-ej.html>

Asia: <http://www.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/>

Electronic Mail Lists

EST-L (Teachers of English for Science & Technology)

listserv@asuvm.inre.asu.edu

(send message *subscribe est-l yourfirstname yourlastname*)

JALTCALL (Japan Association for Language Teaching CALL)

majordomo@clc.hyper.chubu.ac.jp

(send message *subscribe jaltcall*)

LLTI (Language Learning and Technology International)

listserv@dartmouth.edu

(send message *subscribe llti yourfirstname yourlastname*)

NETEACH-L (Using the Internet for teaching ESL)

listserv@thecity.sfsu.edu

(send message *subscribe neteach-l yourfirstname yourlastname*)

TESL-L (Teachers of English as a Second Language)

TESLCA-L (Computer-Assisted sub-branch of TESL-L)

listserv@cunyvm.cuny.edu

(send message *subscribe tesl-l yourfirstname yourlastname*)

International Student E-Mail Discussion Lists

Nine lists for ESL/EFL college and university students

announce-sl@latrobe.edu.au

(for information send a blank e-mail message)

Organizations

AACE (Association for the Advancement of Computers in Education)

P.O Box 296

Charlottesville, VA 22902 U.S.A.

AACE@virginia.edu

CALICO

Duke University

014 Language Center, Box 90267

Durham, NC 27708-0267 U.S.A.

<http://www.agoralang.com:2410/calico.html>

EUROCALL

CTI Centre for Modern Languages

University of Hull

HULL HU6 7RX, UK

cti.lang@hull.ac.uk

<http://www.cti.hull.ac.uk/eurocall.htm>

ISTE (International Society for Technology in Education)

University of Oregon

1787 Agate St.

Eugene, OR 97403

ISTE@oregon.uoregon.edu

JALT CALL N-SIG (Japan Association for Language Teaching CALL National

Special Interest Group)

<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/>

MUESLI (Micro Users in ESL Institutions)

c/o IATEFL

3 Kingsdown Park

Tankerton

Whitstable, Kent

England CT5 2DJ



TESOL CALL Interest Section

c/o TESOL

1600 Cameron St., Suite 300

Alexandria VA 22314 U.S.A.

tesol@tesol.edu

#### References

Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, language learning and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barson, J., & Debski, R. (in press). Calling back CALL: Technology in the service of foreign language learning based on creativity, contingency and goal-oriented activity. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.

Bowers, R. (1995). WWW-Based Instruction for EST. In T. Orr (Eds.), *English for Science and Technology: Profiles and Perspectives* (pp. 5-8). Aizuwakamatsu, Japan: Center for Language Research, University of Aizu.

Bowers, R. (in press). Web publishing for students of EST. In M. Warschauer (Eds.), *Virtual connections: Online activities and projects for networking language learners* Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.

Brierley, B., & Kemble, I. (1991). *Computers as a tool in language teaching*. New York: Ellis Horwood.

Garrett, N. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *Modern Language Journal*, 75(1), 74-101.

Healey, D., & Johnson, N. (Ed.). (1995a). *1995 TESOL CALL interest section software list*. Alexandria, VA: TESOL Publications.

Healey, D., & Johnson, N. (1995b). A brief introduction to CALL. In D. Healey & N. Johnson (Eds.), *1995 TESOL CALL interest section software list* (pp. iii-vii). Alexandria, VA: TESOL Publications.

Higgins, J. (1988). *Language, learners and computers*. London: Longman.

Kenning, M.-M., & Kenning, M. J. (1990). *Computers and language learning: Current theory and practice*. New York: Ellis Horwood.

Meskill, C., & Rangelova, K. (in press). U.S. language through literature: A transatlantic research project. In M. Warschauer (Ed.), *Virtual connections: Online activities and projects for networking language learners* Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.

Pusack, J. P., & Otto, S. K. (1990). Applying instructional technologies. *Foreign Language Annals*, 23(5), 409-417.

Rüschhoff, B. (1993). Language learning and information technology: State of the art. *CALICO Journal*, 10(3), 5-17.

Schank, R. C., & Cleary, C. (1995). *Engines for education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

schMOOze University homepage. (1995). [Online] Available: <http://arthur.rutgers.edu:8888/>.

- Stevens, V. (Ed.). (1989). A direction for CALL: From behavioristic to humanistic courseware. In M. Pennington (Ed.), *Teaching languages with computers: The state of the art* (pp. 31-43). La Jolla, CA: Athelstan.
- Taylor, M. B., & Perez, L. M. (1989). *Something to do on Monday*. La Jolla, CA: Athelstan.
- Taylor, R. (1980). *The computer in the school: Tutor, tool, tutee*. New York: Teachers College Press.
- Underwood, J. (1984). *Linguistics, computers, and the language teacher: A communicative approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Underwood, J. (1989). On the edge: Intelligent CALL in the 1990s. *Computers and the Humanities*, 23, 71-84.

ANEXO B – Laboratório de informática - FAZU









## ANEXO C - Horários de disponibilidade dos laboratórios de informática

HORÁRIOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA - 1º sem/2005							
LABORATÓRIO	HORÁRIOS	DIAS DA SEMANA					
		segunda	terça	quarta	quinta	sexta	sábado
CPU 01	19h00-19h50	Jefferson	Iale	Willian	Lilian	Willian	
	19h50-20h40	Jefferson	Iale	Willian	Lilian	Willian	
	20h50-21h40	Jefferson	Willian	Willian	Willian	Camilo	
	21h40-22h30	Jefferson	Willian	Willian	Willian	Camilo	
CPU 02	19h00-19h50	Enildo	Enildo	Enildo	Eduardo	Lilian	
	19h50-20h40	Enildo		Enildo	Eduardo	Lilian	
	20h50-21h40	Enildo	Camilo	Enildo	Lilian	Eduardo	
	21h40-22h30	Enildo	Camilo	Enildo	Lilian	Eduardo	
CPU 03	19h00-19h50	Iale			Jefferson	Eduardo	
	19h50-20h40	Iale			Jefferson	Eduardo	
	20h50-21h40	Marco	Eduardo	Jefferson	Cristiane	Lilian	
	21h40-22h30	Marco	Eduardo	Jefferson	Cristiane	Lilian	
CPU 04	19h00-19h50			Mª. Bárbara	Mª. Bárbara	Cristiane	
	19h50-20h40			Mª. Bárbara	Mª. Bárbara	Cristiane	
	20h50-21h40	André		Mª. Bárbara	Mª. Bárbara	André	
	21h40-22h30	André		Mª. Bárbara	Mª. Bárbara	André	

ANEXO D - Documento do sindicato dos estabelecimentos de ensino de idiomas de Minas Gerais



**SINEPE / Idiomas - MG**

Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino  
de Idiomas do Estado de Minas Gerais

CIRCULAR Nº 11/2004

Belo Horizonte, 01 de Novembro de 2004.

**1 – Salário-aula-base dos professores de cursos livres de Idiomas**

1.1 – SINPRO/MG - Belo Horizonte e interior (exceto Juiz de Fora) – por 50 minutos

Professores contratados até JULHO/2004 (inclui o reajuste concedido em outubro)

Professores com licenciatura em letras – R\$ 11,55

Professores com proficiência – R\$ 11,38

Professores sem licenciatura e sem proficiência – R\$ 11,27

Professores contratados a partir de AGOSTO/2004, inclusive, têm pisos diferenciados, a saber:

Professores com licenciatura em letras – R\$ 11,27

Professores com proficiência – R\$ 10,94

Professores sem licenciatura e sem proficiência – R\$ 9,00

1.2. Convenção Coletiva de Trabalho do Sinpro/MG – todos os cursos sindicalizados estão recebendo uma cópia, arquivem em suas empresas e enviem uma cópia a contabilidade

**Principais mudanças:**

Cláusula 4ª - c) segunda, terça e quarta-feira da semana de carnaval (voltou a redação antiga, não é mais recesso a semana de carnaval)

Cláusula 9ª - **Recessos**- a) Recesso do dia 22 a 31 de dezembro (era de 24 a 31 de dezembro)

Cláusula 13ª - **Garantia contra Rescisão Imotivada** - § 1º - somente valida para 2004 terminou em 28 de outubro de 2004

Cláusula 16ª - **Aviso Prévio Proporcional** - § 2º Professores contratados a partir de 2002 não tem mais aviso prévio proporcional

Cláusula 19ª - **Redução de carga Horária** - § 3º - Inserido o parágrafo que estabelece o cálculo do décimo terceiro e das férias pela média da carga horária semanal durante o ano

Cláusula 27ª - **Isonomia Salarial** – Inclusão do Parágrafo Único

Cláusula 30ª - **Gratificação por Tempo de Serviço** – Mudança do termo Adicional pela Gratificação

Cláusula 34ª - **Bolsa de Estudo** – Outros Professores – letra a – a cada cem alunos o curso de idiomas deverá ~~acatar~~ seis bolsas de 30%

Letra b – empresas com no máximo 49 alunos garantirão apenas uma bolsa de 30%.

Letra c - No caso de **renovação** as bolsas **poderão ser** de 50%, mas não deverão ultrapassar a porcentagem de 180%, isto é, 3 de 50% mais uma de 30%.

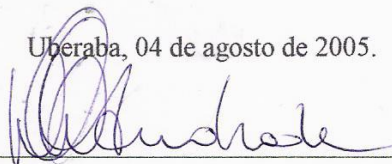
Letra J – **Cumulatividade dos descontos**

## ANEXO E – Termo de autorização da Instituição

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Cientes do caráter e dos objetivos da pesquisa **“O Computador e a Intervenção Pedagógica no Ensino de Língua Inglesa: novas práticas docentes e desafios à formação de professores”**, vinculado ao programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba - autorizamos, nesta instituição, no período de Agosto a Novembro de 2005, a coleta de dados documentais e empíricos pela pesquisadora Sandra Mára Tiveron Juliano.

Uberaba, 04 de agosto de 2005.



Faculdades Associadas de Uberaba - FAZU  
DIONIR DIAS O. ANDRADE  
Diretora Geral  
FAZU



## ANEXO F – Termo de consentimento dos entrevistados

Uberaba, 17 de novembro de 2005.

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

**Nome da pesquisa: O Computador e a intervenção pedagógica no ensino de língua inglesa: desafios às práticas docentes e à formação de professores.**

**Responsável pelo Projeto: Sandra Mára Tiveron Juliano**

**Instituição: Universidade de Uberaba - Uniube**

Eu, \_\_\_\_\_  
RG n. \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar deste estudo, tendo recebido informações sobre os objetivos, justificativas e procedimentos que serão adotados durante a sua realização assim como os benefícios que poderão ser obtidos.

Autorizo a publicação das informações por mim fornecidas com a segurança de que não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com a minha privacidade.

Tendo ciência do exposto acima, assino esse termo de consentimento.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisado ou Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)