

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

JÉSSICA FRANCO AZEVEDO

**A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS AO ENSINO DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES(AS)
NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA**

**Bagé
2019**

JÉSSICA FRANCO AZEVEDO

**A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS AO ENSINO DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES(AS)
NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras - Línguas Adicionais.

Orientadora: Profa. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Duarte Ferreira

**Bagé
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

A994u Azevedo, Jéssica Franco

A utilização de tecnologias digitais aplicadas ao ensino de inglês como língua adicional na perspectiva de professores(as) no contexto da escola pública / Jéssica Franco Azevedo.

55 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2019.

"Orientação: Luciani Salcedo de Oliveira".

1. Tecnologia. 2. Ensino de inglês. 3. Escola pública. I. Título.

JÉSSICA FRANCO AZEVEDO

A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS AO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES(AS) NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras - Línguas Adicionais.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 03 de dezembro de 2019.

Banca examinadora:



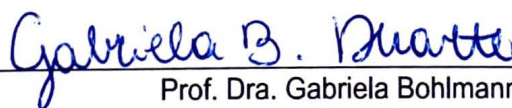
Prof. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira
Orientadora
UNIPAMPA



Prof. Dra. Vera Lucia Duarte Ferreira
Coorientadora
UNIPAMPA



Prof. Dra. Isaphi Marlene Jardim Alvarez
UNIPAMPA



Prof. Dra. Gabriela Bohlmann Duarte
UNIPAMPA

Dedico esse trabalho a todos aqueles que acreditam no potencial das tecnologias aplicadas ao ensino.

AGRADECIMENTO

O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso não teria sido possível sem a ajuda de diversas pessoas, sendo assim, agradeço:

Aos meus pais, Maria Orfila e Márcio, pelo incentivo para sempre continuar e nunca desistir dos meus sonhos, pelo auxílio nessa caminhada através do mundo acadêmico e pelo apoio que foi manifestado das mais diversas formas.

Aos meus irmãos, Erick e Fernando, que de diversas maneiras se fizeram presentes durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus familiares, principalmente às minhas avós, pelo incentivo a sempre continuar nessa difícil jornada.

À minha orientadora, Luciani Salcedo de Oliveira, que me acompanhou durante todo o ano de 2018 no projeto de pesquisa e que, em 2019, aceitou ser minha orientadora neste trabalho de conclusão de curso. Agradeço pela confiança depositada em mim e por ter passado todo esse ano me auxiliando em todos os aspectos necessários para a realização deste trabalho.

À minha coorientadora Vera Lúcia Duarte Ferreira que, no ano de 2019, se tornou minha orientadora nesta pesquisa e me norteou para realização de um trabalho melhor. Agradeço também pelo auxílio na análise de dados deste trabalho.

A todos participantes desta pesquisa que se dispuseram a colaborar na obtenção de dados.

"Technology is just a tool. In terms of getting the kids working together and motivating them, the teacher is the most important."

Bill Gates

RESUMO

Na atualidade, as tecnologias são recursos utilizados em inúmeros aspectos do dia a dia. Na educação, os recursos tecnológicos são, por vezes, deixados de lado por diversas razões, entre elas, as dificuldades em serem utilizados e a falta de estrutura nas escolas, assim como, a falta de formação continuada adequada em relação à utilização de tecnologias aplicadas ao ensino (DEMO, 2011). Todavia, Siqueira (2013) afirma que a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) permite que haja a abertura de novas possibilidades para a educação, entre elas o fazer, o pensar e o conviver; isso porque a tecnologia nos faz potencializar essas possibilidades. Esta pesquisa tem por objetivo analisar se professores(as) de inglês como língua adicional (ILA) fazem utilização de TIC e, se o fazem, quais as razões apontadas para tal uso. A metodologia deste trabalho é quanti-qualitativa em relação à coleta e análise de dados (MOREIRA; ROSA, 2009). Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário via *Google Forms* com 19 perguntas para 18 professores de inglês de escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul. A abordagem quantitativa foi realizada com intuito de analisar a confiabilidade do instrumento de coleta de dados por meio de alfa de Cronbach, a variabilidade das respostas foi submetido ao *Boxplot* e a correlação das respostas foi compreendida por meio de Regressão Linear Múltipla. Os resultados deste trabalho evidenciam que mesmo havendo desafios e empecilhos para a utilização de recursos tecnológicos, os participantes desta pesquisa acreditam que esses recursos são um agente facilitador no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Concluiu-se que as TIC são recursos que podem trazer diversos benefícios para a educação desde que sejam utilizadas de forma adequada em um ambiente que facilite sua aplicação ao ensino de língua inglesa.

Palavras-Chave: Tecnologias. Educação pública. Ensino de inglês.

ABSTRACT

Nowadays, technologies are resources used in many aspects of everyday life. In education, technological resources are sometimes overlooked for a variety of reasons, including difficulties in the use and the lack of structure in schools, as well as the frequent lack of adequate continuing teacher education in relation to the use of the technologies applied to education (DEMO, 2011). However, Siqueira (2013) states that the use of Information and Communication Technologies (ICT) allows the opening of new possibilities for education, including the making, the thinking and the living actions, because technology helps us potentialize these possibilities. This research aims to analyze whether teachers of English as an Additional Language make use of ICT and, if so, to identify the reasons given for this use. The methodology of this work is quantitative and qualitative in relation to data collection and data analysis (MOREIRA; ROSA, 2009). For data collection, a questionnaire was answered, via *Google Forms* with 19 questions, by 18 English language public school teachers in the state of Rio Grande do Sul. The quantitative approach was performed in order to analyze the reliability of the data collection instrument using Cronbach's alpha; the variability of the responses was submitted to a Boxplot and the correlation of them was interpreted by Multiple Linear Regression. The results of this work show that, although there are challenges and obstacles for the use of technological resources, the participants of this study believe that these resources are a facilitating agent in the language learning and teaching process. It was concluded that ICT are resources that can bring several benefits to education as long as they are properly applied in an environment that facilitates its application to the English language teaching field.

Keywords: Technologies. Public education. English language teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Informações dos(as) professores(as)	37
Gráfico 2 - Frequência com que professores(as) utilizam TIC em sala de aula ...	39
Gráfico 3 - Horas semanais trabalhadas pelos professores(as)	40
Gráfico 4 - Tecnologia como agente facilitador	41
Gráfico 5 - Recursos tecnológicos utilizados em sala de aula	44

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Questionário “Tecnologias Digitais na Escola Pública”	31
Tabela 2 - Consistência interna do questionário segundo o valor de alfa.	35

LISTA DE ABREVIATURAS

cap. - capítulo

n. - número

p. - página

LISTA DE SIGLAS

ILA - Inglês como língua adicional

LE - Língua estrangeira

LA - Língua adicional

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

WWW - World Wide Web

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Tecnologia na educação: relato das minhas experiências e trajetória	16
1.2 Pergunta de pesquisa	18
1.3 Objetivos	18
1.3.1 Objetivos gerais	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 A importância das TIC para o ensino de língua inglesa	19
2.2 A utilização de TIC no ensino de inglês como língua adicional ...	22
3 METODOLOGIA	30
3.1 Instrumento de coleta de dados	30
3.2 Abordagem quantitativa e abordagem qualitativa	34
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, houve um grande avanço tecnológico, que nos impele a utilizar as tecnologias digitais em todos os aspectos das nossas vidas. Na maioria das vezes, estamos cercados de recursos tecnológicos que facilitam nossa interação e comunicação com os demais. Em alguns contextos educacionais não é diferente: tem havido uma série de atualizações em relação ao uso de tecnologias para o ensino.

De acordo com Almeida (2008), no ano de 1996,

[...] o Governo do Brasil criou no MEC a Secretaria de Educação a Distância – SEED com a finalidade de fomentar a incorporação das TIC à educação e atuar no desenvolvimento da educação a distância com vistas à democratização do acesso e melhoria de qualidade da educação. (ALMEIDA, 2008, p. 29).

Portanto, a inclusão de tecnologias na educação não é um fato recente, mas ainda sim, um fato não desenvolvido completamente. Segundo Almeida, a implementação de tecnologias no currículo se torna mais grave e mais desafiadora, visto que, para diminuir o fosso digital na educação brasileira, é necessário considerar que o Brasil é um país grande e que disponibiliza educação a todos.

Partindo desse contexto, no presente trabalho, será analisado se há a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TIC) em escolas públicas gaúchas e qual seria o impacto da implementação de recursos tecnológicos no ensino de inglês.

Nessa perspectiva, as TIC são definidas, por Miranda (2007, p. 43), como a “conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW) a sua mais forte expressão”. Entretanto, para Belloni (2005, p. 28 *apud* SIQUEIRA, 2013, p. 205), a “designação Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) refere-se ao conjunto de recursos tecnológicos resultado de três grandes vertentes técnicas: a Informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas”. Dessa forma, podemos dizer que as TIC são recursos que utilizam os meios

computacionais e que abrangem as áreas da informática, da telecomunicação e dos meios midiáticos. Portanto, as TIC são recursos tecnológicos de extrema importância e que estão em todos os lugares, eles são: papel, lápis, caneta e, até mesmo *smartphone*, computador e quadro digital (CARDOSO, 2016). Dada a relevância das tecnologias digitais nas nossas vidas, devemos entender qual a importância das TIC para o processo de ensino-aprendizagem de modo geral. Este trabalho, entretanto, tem como escopo o papel das TIC para o ensino de língua inglesa no contexto público.

A pesquisa deve-se à curiosidade em saber e em entender como as tecnologias digitais são utilizadas em escolas públicas, a partir da perspectiva de professores(as). O enfoque deste trabalho é voltado à utilização de tecnologias para o ensino de inglês, devido a minha formação na área de Letras - Línguas Adicionais.

Meu objetivo é analisar se as tecnologias são utilizadas para o ensino de língua inglesa em escolas públicas de Ensino Fundamental, Médio e Profissional no estado do Rio Grande do Sul, e como as TIC são utilizadas para aprimorar o ensino de inglês nessas escolas. Especificamente, o trabalho visa analisar se os(as) professores(as), participantes desta pesquisa, percebem as tecnologias digitais como agentes facilitadores para o ensino de língua inglesa.

O trabalho segue um viés quanti-qualitativo de coleta e análise de dados (MOREIRA; ROSA, 2009). Para coleta de dados, foi aplicado um questionário com professores(as) de inglês nas modalidades de Ensino Fundamental, Médio e Profissional de escolas do estado do Rio Grande do Sul. Com as respostas a esse questionário, foi possível analisar as diversas utilidades da tecnologia em relação ao ensino de língua inglesa, assim como, saber se os(as) professores(as) fazem uso de recursos tecnológicos para o ensino de inglês.

Este trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira seção, compartilho minha relação com as tecnologias, mostro a pergunta de pesquisa e os objetivos deste trabalho. Na segunda seção, situo teoricamente o trabalho a partir de revisão da literatura pertinente à temática. Na terceira, detalho a metodologia de coleta e de análise de dados. Na quarta seção, apresento a análise e a discussão

dos dados coletados. Na quinta seção, trago as considerações finais deste trabalho. Por fim, mostro as referências utilizadas nesta pesquisa.

1.1 Tecnologia na educação: relato das minhas experiências e trajetória

Nesta parte do trabalho, apresento minha relação com as tecnologias durante minha história educacional, visto que, ao contar minha trajetória, mostro os momentos que influenciaram a utilizar tecnologias digitais na minha formação. Levando em conta que minha pesquisa busca compreender a utilização de tecnologias digitais voltada para o ensino de língua inglesa em escolas públicas, pela perspectiva de professores(as), é importante que se entenda a relação das tecnologias na minha formação.

No início da minha vida estudantil, eram ofertados, nas escolas, cursos gratuitos de informática. Lembro-me bem que minha família toda me apoiou para participar dessas aulas, até mesmo porque eu morava a cinco casas da escola, então não era algo desgastante para uma criança de 6 anos. Em um desses cursos, eu tive como colega meu irmão mais velho e várias pessoas da região; sendo assim foi um contexto que facilitou a aprendizagem. Como foi uma formação em 2004, eu aprendi coisas como: ligar e desligar o computador, abrir e usar o *Word*, fazer uso do *Paint*, salvar arquivos em disquetes¹, entre outros. Nessa época, a Internet no Brasil estava em desenvolvimento, isso porque somente nos anos 90 esse recurso ganhou grande destaque. No início do século, as ferramentas tecnológicas não eram ainda muito conhecidas em nosso país. Foi, nesse contexto, que comecei a gostar de tecnologias digitais como, por exemplo, computadores, celulares, *tablets*, *smartphones*.

Depois desse fato, em 2007, meus pais compraram um computador para a nossa casa e, a partir desse acontecimento, eu o utilizava para tudo. Quando tinha que fazer um desenho, eu usava o *Paint*; tinha que fazer lista de materiais para a

¹ Disquete é um disco de armazenamento que guarda informação, por isso, eles foram chamados de discos de memória. Os disquetes foram substituídos pelas unidades de CD-R e, posteriormente, pelas unidades de armazenamento flash. Após esse tipo de armazenamento, a nova modalidade é o armazenamento em nuvem. (COSTA; PINTO, 2017).

escola, usava o *Word*; junto a essas experiências, descobri o *PowerPoint* e aprendi a fazer apresentações. Foi através dessas ações que compreendi como a tecnologia digital era um recurso importante para a nossa sociedade.

Quando cheguei ao Ensino Médio, a tecnologia já tinha tomado completamente os espaços de comunicação, já tínhamos grupos no *Facebook* para melhor nos comunicarmos, utilizávamos os laboratórios da escola para fazer trabalhos, tínhamos que fazer apresentações com *slides*. Entretanto, foi somente quando entrei na universidade que entendi que os recursos tecnológicos digitais são de grande importância para a educação, e quando bem utilizados, são meios que podem ajudar no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Já no Ensino Superior, de 2017 a 2019, participei ativamente do projeto de pesquisa “Constituição Identitária Docente e Uso de Recursos Digitais: formação de professores de inglês como língua adicional na UNIPAMPA”². Essa foi uma experiência que nos instigou a investigar o uso de tecnologias digitais na aprendizagem de língua inglesa, a partir da perspectiva dos discentes do Curso de Letras - Línguas Adicionais. A pesquisa, ainda em andamento, visa ainda entender o impacto dessa utilização na constituição identitária docente.

Depois dessa importante perspectiva acadêmica sobre a utilização de tecnologias para o ensino de línguas adicionais, acredito que, de forma ampla, as minhas futuras atuações como docente serão pensadas partindo de uma análise criteriosa em relação à aplicação de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Espero que, como futura professora, as escolas estejam abertas à aplicação de diferentes ações para o ensino, tendo em vista a utilização de tecnologias como meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, compreendo que há diversos desafios a serem vencidos para que as escolas estejam aptas a receber os benefícios atrelados aos recursos tecnológicos.

² O projeto “Constituição Identitária Docente e Uso de Recursos Digitais: formação de professores de inglês como língua adicional na UNIPAMPA” (20170817202534) é coordenado pela Profa. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira, e conta com a colaboração da Profa. Dra. Gabriela Bohlmann Duarte (ambas da Universidade Federal do Pampa_Campus Bagé). O grupo de trabalho conta com dois vieses de investigação, sendo ambos relacionados à utilização das TIC. Durante o segundo semestre do ano 2018, o projeto teve como bolsista do Programa de Desenvolvimento Acadêmico (PDA/UNIPAMPA) a acadêmica Bruna Martins da Rosa e, como bolsista voluntária, Jéssica Franco Azevedo. Já no ano de 2019, o projeto foi novamente contemplado com bolsa PDA.

1.2 Pergunta de pesquisa

O presente trabalho objetiva responder, a partir da perspectiva docente, a seguinte pergunta:

Professores(as) de inglês como língua adicional, atuantes em escolas públicas no estado do Rio Grande do Sul, acreditam que a utilização das tecnologias digitais são um agente facilitador da aprendizagem de inglês?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

O trabalho tem por objetivo analisar se professores(as) de inglês como língua adicional, em escolas estaduais de Ensino Fundamental, Médio e/ou Profissional do estado do Rio Grande do Sul, utilizam tecnologias digitais para o ensino da língua no contexto da escola pública e, caso essas tecnologias sejam utilizadas, investigar as razões apontadas e os recursos selecionados pelos(as) docentes.

1.3.2 Objetivos específicos

- Compreender se as tecnologias digitais são consideradas agentes facilitadores do processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional;
- Averiguar a relação entre o modo de utilização das TIC e a estratégia pedagógica adotada pelo(a) professor(a);
- Analisar criticamente se a escola pública, no contexto desta pesquisa, é percebida como ambiente facilitador para a utilização de TIC.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para todos os lugares que olhamos, há recursos tecnológicos, assim é o nosso mundo atual. Entretanto, muitas vezes, nossa educação escolar não está nesse mesmo patamar. Estando presentes em um mundo marcado pelos avanços tecnológicos, há inúmeras iniciativas no sentido de propor uma educação de maior qualidade. Dentre elas, a utilização de TIC aplicada a diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, ao ensino de línguas adicionais.

Diversos autores estudam a relação da utilização de TIC aplicadas ao ensino. Alguns afirmam que as tecnologias podem trazer diversos benefícios para a aprendizagem (WELLING; LEVINE, 2009; KOCH, 2013; VIEIRA, 2018; DEMO, 2007, entre outros). Entretanto, há poucas pesquisas em relação às tecnologias aplicadas ao ensino de línguas adicionais.

Com o intuito de contribuir para o preenchimento dessa lacuna, a revisão de literatura conta com as seguintes seções:

- 2.1) A importância das TIC para o ensino de língua inglesa;
- 2.2) A utilização de TIC no ensino de inglês como língua adicional.

2.1 A importância das TIC para o ensino de língua inglesa

A educação brasileira tem diversos desafios a serem vencidos. Dentre eles, atualmente, o ensino através das TIC. De acordo com Demo (2009a), a aprendizagem por meios virtuais tem dois tipos de dificuldades a serem controladas. O primeiro é o desafio comum de qualquer aprendizagem e, posterior a isso, há os obstáculos próprios, isso porque a utilização de TIC traz rupturas à atual forma de ensino. Por essa razão, não se pode acreditar que a tecnologia é somente um meio para se chegar a um fim, mas devemos considerá-la como um auxílio para melhorar o ensino (DEMO, 2009b).

Nessa conjuntura, podemos afirmar que, para a educação escolar, a utilização de TIC pode acarretar em diversas dificuldades na sua implementação como, por exemplo, a estruturação e a instrumentalização das escolas com recursos

tecnológicos e, de acordo com Demo (2011), a formação de professores capacitados a utilizar tecnologias em sala de aula.

De acordo com Azzari e Lopes (2013), a inclusão de tecnologias na sala de aula é um marco definitivo e necessário para a sociedade contemporânea. Apesar disso, esse fato talvez não venha a garantir letramento digital (conforme abordado mais adiante). Dessa forma, podemos compreender que as tecnologias já estão adentrando todos os âmbitos de nossa vida na atualidade. Ao encontro dessa perspectiva, Rojo e Moura (2019, p. 36) afirmam que “a (r)evolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção das linguagens (...)”. Portanto, nesse contexto, sabemos que as tecnologias estão sendo rapidamente introduzidas na sociedade e, dessa maneira, fazem parte dos diversos recursos que auxiliam na facilitação do processo educacional.

Apesar do cenário parecer promissor, de acordo com Nascimento,

As tecnologias na escola podem tornar mais atraente para os jovens a relação de ensino-aprendizagem, mas este é um novo desafio para a educação justamente porque essas tendências obrigam a escola reorganizar seu modelo de ensino. Ela tem dificuldade em se adaptar aos novos meios tecnológicos porque estes permitem que os alunos interajam mais, fugindo aos padrões tradicionais de educação que entende o aluno apenas como sujeito passivo da sua própria formação. (NASCIMENTO, 2012, p. 15).

Nesse cenário, e depois de tantas afirmações positivas em relação às tecnologias, podemos contrapor que temos desafios, tais como: a formação docente, a formatação das escolas para obter os recursos tecnológicos e o auxílio para a implementação desse novo sistema. Com o intuito de lidar com esses desafios, há documentos oficiais que guiam essa utilização.

No Brasil, há diversos parâmetros que os(as) professores(as) devem seguir para planejar e ministrar suas aulas, um desses documentos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Esse documento estabelece um currículo a ser seguido pelos(as) professores(as), de modo que promete que todas as escolas do país estejam no mesmo nível de aprendizagem e tenham a mesma base curricular. De acordo com a BNCC, seu principal objetivo é definir as

aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da vida educacional. Partindo da ideia principal dessa normativa, algumas Secretarias Estaduais de Educação criaram documentos os quais corroboram o que é proposto na BNCC.

No Rio Grande do Sul, há um documento chamado Referencial Curricular Gaúcho (RS, 2018) o qual reforça o que está descrito na BNCC, visando a garantia de uma educação pública e de direito social. Em relação ao ensino de língua inglesa, o Referencial Curricular Gaúcho (RS, 2018, p. 153-193) regulamenta que o ensino do inglês deve ser iniciado a partir do 6º ano da educação básica. Nessa legislação, esse ensino se torna obrigatório a partir do 6º ano, entretanto esse documento frisa que a obrigatoriedade dessa disciplina não exclui que outras línguas sejam ensinadas. Porém, a adição de novas línguas fica a cargo da escola e da sua comunidade. É estabelecido, no documento, que o ensino de línguas deve seguir um patamar comum de aprendizagem com o desenvolvimento de algumas competências gerais, i.e. mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas do cotidiano e exercer a cidadania. A justificativa para tal é que o aluno que se transfere de uma escola a outra não deve sofrer interferência/prejuízo na aprendizagem.

Já na seção sobre “tecnologia aplicada à educação” (RS, 2018. p. 32-33), o documento afirma que estamos na era digital, sendo assim, temos de conviver, interagir e viver mediados pelas TIC. Nesse contexto, quais são os desafios que a escola enfrenta? O RCG diz que a escola precisa ser modernizada, precisa encontrar novos rumos em relação aos “métodos de aprendizagem”. O documento ainda acrescenta que os(as) docentes têm a responsabilidade de garantir as aprendizagens essenciais. Além disso, o referencial apresenta que a escola e os(as) professores(as) precisam usar os recursos tecnológicos apropriadamente para obter um ensino adequado. Sendo assim, o RCG afirma que

[...] a escola precisa encontrar um novo rumo, com diferentes e modernos métodos de aprendizagem que integrem pedagogicamente tecnologias antigas e novas, uma aprendizagem voltada para o estudante protagonista e para o uso pedagógico apropriado das ferramentas digitais. (RIO GRANDE DO SUL, 2018. p. 32).

Nesse contexto, as tecnologias são bastante necessárias no novo rumo da educação. No entanto, apesar de serem fundamentais na contemporaneidade, as tecnologias trazem consigo grandes responsabilidades aos(as) professores(as), exigindo, assim, maior disponibilidade e formação continuada docente. Dessa forma, há, ainda, uma demanda de políticas públicas em relação ao papel do(a) professor(a) no que concerne a utilização de TIC.

Portanto, sabendo que as tecnologias são de grande importância para a “nova” educação, é preciso compreender qual a definição de língua adicional para área do ensino de línguas. A língua adicional é definida por Leffa e Irala (2014) como sendo uma língua de acréscimo a uma língua, seja ela materna ou não. Os autores ainda afirmam que a metodologia indicada para o ensino de uma língua adicional é valorizar “(...) o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22). Os idiomas que são ensinados por meio das línguas adicionais transpassam e se relacionam com a língua já conhecida, ou seja, a língua materna serve de alicerce para a nova língua ser aprendida.

A partir dessa perspectiva, sabemos que as tecnologias são de grande importância para a atual sociedade, porém há diversos desafios a serem superados para a implementação desse recurso aplicado ao ensino. Os recursos tecnológicos são muito valiosos para o ensino de língua inglesa, assim como para a educação em geral.

2.2 A utilização de TIC no ensino de inglês como língua adicional

Não há como negar que há várias crenças em relação a muitos aspectos da educação, uma delas no que se refere à utilização de tecnologias. Sendo assim, as crenças, de acordo com Barcelos (2007), são sociais, mas também pessoais e únicas, apesar disso, as crenças costumam ser consistentes e uniformes. De acordo com Rokeath (1968 *apud* BARCELOS, 2007), as crenças são agrupadas em centrais e periféricas, sendo que as crenças centrais são mais resistentes à mudança. A partir dessa ideia, as crenças centrais são divididas em quatro aspectos. São eles:

[...](a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais conseqüências para outras crenças; **(b) estão mais relacionadas com a identidade e com o 'eu' do indivíduo**; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta ("ver para crer"). (BARCELOS, 2007, p. 117, *grifo nosso*).

Partindo dos pressupostos de Rokeach, as crenças estão intrinsecamente ligadas à identidade. Sendo assim, logo quando nascemos, nossas famílias já nos definem de diversas formas. Bohn (2005) afirma que "o ser humano ao nascer é identificado pelas pessoas que o rodeiam" (p. 98). Podemos dizer que, desde o nascimento, nós temos uma identidade sendo formada. Quando nossas famílias definem a roupa que usaremos, o nome que teremos e até mesmo a escola que iremos frequentar, estamos sendo guiados em direção a nossa identidade.

De acordo com Woodward (2012) e Silva (2012), a identidade é formada por tudo aquilo que não se é. Se somos chamadas Maria, certamente não somos chamadas de Ana, Joana ou Eva, sendo assim, a identidade é formada por tudo aquilo que excluimos do que somos. De acordo com Bohn (2005), a identidade é formada através de um jogo do diferente e do mesmo. Se nossa identidade define quais são nossas crenças, podemos dizer que as crenças são mutáveis assim como nossa identidade.

Em relação às crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, Barcelos (2007, p. 112) diz que há diversos vieses dessas crenças, desde os(as) futuros(as) professores(as) até os alunos. As crenças mais comuns de estudantes de Letras e professores(as) na ativa, de acordo com a autora, são:

- 1) Para falar uma língua fluente é necessário viajar para um país que a fala;
- 2) Não é possível aprender língua inglesa na escola pública ou em um Curso de Letras;
- 3) Ao aprender uma nova língua, é necessário falar como um nativo;
- 4) Só se deve ensinar coisas fáceis e básicas, visto que os alunos são desinteressados e fracos.

Portanto, há crenças em diversos âmbitos e, com certeza, não seria diferente com relação à utilização de TIC aplicadas ao ensino. De acordo com Schuhmacher,

Alves Filho e Schuhmacher (2017), as TIC são uma “barreira” a ser ultrapassada por professores(as) que não tiveram uma formação voltada para a sua utilização. Sendo assim, diversos(as) professores(as) têm crenças em relação à sua utilização aplicada ao ensino. Os autores dizem que há dois tipos de obstáculos para o ensino através das TIC, são eles: obstáculo epistemológico e o obstáculo didático.

O obstáculo epistemológico, de acordo com os autores, é estabelecido na educação escolar como um conhecimento não discutido, que se consolida e se torna um bloqueio ao conhecimento pedagógico. Já o obstáculo didático é estabelecido quando o(a) professor(a), ao tomar decisões didáticas, ignora que os(as) alunos(as) chegam às escolas com conhecimentos pré-estabelecidos sobre computadores, internet e celulares. Portanto, muitas vezes, os(as) professores(as) notam as possibilidades que a utilização das TIC traz para o ensino, entretanto, não as utilizam, isso porque os(as) professores(as) acreditam que as tecnologias podem funcionar mais como um obstáculo para a educação do que um facilitador.

Essas afirmações ecoam em Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017), ao abordarem as crenças em relação a utilização de TIC em sala de aula:

(a) equívocos e limitações na construção do conhecimento; (b) apropriação do senso comum como verdadeiro; (c) experiência sendo aceita como verdade sem que tenha havido a crítica e interpretação e (d) busca apressada pela generalização levando a generalidades mal colocadas. (SCHUHMACHER; ALVES FILHO; SCHUHMACHER, 2017, p. 575).

Apesar de existir muitas crenças em relação à utilização de TIC aplicada ao ensino de línguas, há diversas pesquisas que afirmam que as tecnologias, quando utilizadas de forma adequada, são grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

Ao encontro dessa perspectiva, os pesquisadores da área de ensino-aprendizagem têm se debruçado sobre os estudos em relação à utilização das tecnologias na educação. De acordo com Carvalho (2016), as tecnologias na educação são supervalorizadas e, muitas vezes, são vistas como a solução dos problemas da educação. A autora apresenta a tecnologia como “fetichizada”, através da perspectiva das análises feitas em seu trabalho, que versa acerca de representações de professores sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira

na cidade de Belo Horizonte. Ela explica sua afirmação dizendo que a tecnologia tem servido como prótese para a realização do ensino de LE. Assim, Carvalho realizou uma análise de seus dados citando que:

os recursos tecnológicos são imprescindíveis para melhor desenvolvimento de habilidades como audição e expressão oral. Entretanto, segundo ela [participante da pesquisa], tais recursos estão mais disponíveis somente na escola privada, onde, então, naturaliza-se uma maior facilidade para ensinar a LE. (CARVALHO, 2016, p. 194-195).

Essa afirmação nos leva ao fator estrutural das escolas brasileiras. Carvalho (2016) pontua que há um discurso recorrente entre os(as) professores(as) que as escolas públicas não têm recursos suficientes para auxiliar no ensino-aprendizagem da língua estrangeira (LE). Assim, os(as) professores(as) trazem a ideia que a LE deve ser ensinada somente nas escolas privadas, visto que, nessas dependências, há uma maior disponibilidade de recursos e há facilidade de acesso. Vemos essa perspectiva quando Carvalho expressa que

Há um discurso circulante, no Brasil, de que a escola pública não é o espaço para aprender línguas estrangeiras e os sentidos de aprendizado de LE nas escolas, no imaginário dos brasileiros, estão relacionados a desimportância, escassez, fracasso e inutilidade. (CARVALHO, 2016, p. 195).

No tocante à afirmação de Carvalho, podemos ponderar que as crenças estão tão enraizadas no sistema educacional brasileiro que será um grande desafio introduzir recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem. Se percebermos que há uma visão engessada de como se deve ensinar, podemos iniciar uma transformação na educação. Mesmo que tenhamos que mudar desde a infraestrutura das escolas até as crenças em relação às TIC. (CARVALHO, 2016)

Siqueira (2013, p. 206) afirma que a “incorporação das TICs permite que a abertura de novas possibilidades para o fazer, pensar e conviver, ações que são potencializadas com a presença dessas tecnologias”. Sendo assim, a tecnologia permite que possamos pensar, fazer e conviver de formas diferentes e que é ela que potencializa os benefícios na educação.

Vieira (2018, p. 6) afirma que “no contexto da educação mediada por TIC [...], os recursos tecnológicos e a forma como são utilizados em função da aprendizagem ganham destaque, já que possibilitam novas práticas para o aprender”. Sendo assim, as tecnologias aumentariam as possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, nessa perspectiva, há outros fatores que influenciam na utilização de TIC na educação escolar.

De acordo com Demo (2007), as tecnologias são recursos “maravilhosos”, mas, apesar de dar-lhes esse adjetivo, o autor determina que os recursos tecnológicos não podem ter a mesma assimilação que a mente humana. Sendo assim, as tecnologias são ótimos recursos tecnológicos, mas sem a presença de um professor, não contribuirão com as diversas vantagens que podem trazer. Nesse sentido, Wellings e Levine (2009) apontam que a utilização de tecnologias deve ser empregada de modo consciente e apropriado para obter alguns benefícios, sendo eles:

- (a) ampliar o acesso à educação, às comunidades virtuais e aos especialistas;
- (b) apoiar o desenvolvimento do aprendiz;
- (c) engajar os aprendizes na aprendizagem e na criação de conteúdo;
- (d) possibilitar inovações metodológicas;
- (e) facilitar a instrução diferenciada.

De acordo com Welling e Levine, apesar de proporcionar diversos benefícios, as tecnologias fazem com que os papéis dos atores na escola sejam modificados, portanto, os indivíduos envolvidos (professores, alunos, diretores, entre outros) necessitam de suporte técnico e pedagógico e de formação permanente em relação à utilização de recursos tecnológicos. Nessa perspectiva, Siqueira (2013, p. 204) afirma que “além de promover alterações na concepção de ensino e aprendizagem, a utilização das TICs modifica os papéis dos atores sociais envolvidos”. Nesse processo, os principais envolvidos poderiam ter seus papéis alterados na educação. De acordo com Moran (2004), o professor deixa de ser uma “babá” e passa a atuar como um facilitador da aprendizagem e o aluno deixa de lado o papel de ator passivo e assume as “rédeas” do seu processo de aprendizagem.

Entretanto, apesar de parecer algo simples de realizar, essa troca de papel costuma ser dificultosa tanto para os alunos, quanto para os professores. Para os primeiros porque tem que estabelecer um papel ativo para o próprio processo de ensino-aprendizagem e, para os últimos, porque eles(as) têm que passar por novas formações permanentes e ainda deixar de ser o centro da aula de língua.

Partindo desse contexto, os(as) professores(as) devem ser preparados(as) para atender a essa nova expectativa da carreira docente. Eles(as) devem ser capacitados a utilizar as TIC e também a entender seu novo papel na sociedade, entretanto, a demanda que o(a) professor(a) já carrega interfere nessa nova formação. Esse novo patamar, que atinge tanto professores quanto alunos, traz a escola a desenvolver diversos desafios, principalmente quando as TIC chegam às escolas e os(as) docentes não estão preparados(as) para utilizá-las da forma correta, visto que, muitas vezes, não há um suporte técnico para auxiliar-los; não há políticas públicas voltadas para os(as) professores(as); há uma carga horária de trabalho muito extensa e ainda há o baixo letramento digital dos alunos. Sendo assim, pode-se dizer que, muitas vezes, os(as) professores(as) sofrem com a grande demanda e, portanto, não atingem suas expectativas em relação à tecnologia em sala de aula (conforme apontado por DEMO, 2009; MOITA LOPES, 1997, entre outros). Como consequência, essa realidade pode fazer com que as tecnologias não sejam implementadas corretamente por todos. Em realidade, o(a) professor(a) pode ficar tão sobrecarregado que não consegue desenvolver uma aula totalmente elaborada em relação às tecnologias aplicadas ao ensino de inglês como língua adicional (ILA).

De acordo com a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO (2004), os(as) professores(as), quando em processo de formação, devem ser habilitados(as) a assumir alguns compromissos, sendo eles:

(I) – o ensino visando à aprendizagem do aluno; (II) – o acolhimento e o trato da diversidade; (III) – o exercício de atividades de enriquecimento cultural; (IV) – o aprimoramento em práticas investigativas; (V) – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; (VI) – **o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores**; (VII) – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2004, p. 39, *grifo nosso*).

Futuros(as) professores(as) e professores(as)-em-serviço têm muitos compromissos com a educação, entre tantos outros: ensinar o aluno, acolher e enriquecer culturalmente, assim como elaborar e executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Partindo desse pressuposto, Moran (2004) diz que não somente o(a) professor(a) deve estar preparado(a), mas também a escola deve estar com a infraestrutura necessária para a aplicação de TIC no ensino. De acordo com o autor, o(a) professor(a)

Precisa também de salas confortáveis, com boa acústica e tecnologias, das simples até as sofisticadas. Uma sala de aula hoje precisa ter acesso fácil ao vídeo, DVD e, no mínimo, um ponto de Internet, para acesso a sites em tempo real pelo professor ou pelos alunos, quando necessário. (MORAN, 2004. p. 3).

Sendo assim, a responsabilidade de implementar as tecnologias não pode recair, única e exclusivamente, sobre os “ombros dos(as) professores(as)”³, a execução deve ser feita por pessoal especializado. As salas de aula devem estar bem equipadas para essa nova era educacional e os(as) professores(as) precisam ser educados(as) para a utilização de tecnologias, assim como devem ter condições adequadas para a formação continuada. Ainda assim, de acordo com Ponte (2000), os(as) professores(as) precisam assumir métodos inovadores para o ensino-aprendizagem e, para tanto, necessitam estar sempre atualizados(as) sobre as novidades tecnológicas para desempenhar o papel necessário no ensino através de TIC. Entretanto, toda essa demanda, na maioria das vezes, recai sobre os(as) professores(as) a exigência de melhorar sua própria formação permanente.

Há algumas crenças voltadas à responsabilidade do(a) professor(a) em relação ao fracasso dos alunos, como, por exemplo, a falta de preparo necessário para lidar com a sala de aula. Por outro lado, de acordo com Demo (2007), os(as) professores(as) não podem ser responsabilizados pelo fracasso dos alunos, visto que, muitas vezes, os(as) docentes não têm recursos suficientes em suas escolas.

³ Comunicação pessoal (Luciani Salcedo de Oliveira).

Uma escola, de acordo com o autor, sem recursos tecnológicos não está preparada para receber essa prática diferenciada. Demo (2007) diz ainda que a falta de relação entre os interesses dos alunos e as práticas em sala de aula é uma das razões para haver o fracasso, mas que isso não é culpa dos(as) professores(as). Esse profissional apenas afirma que o sistema, no qual está inserido, tem grande responsabilidade na formação desses alunos.

Moita Lopes (1997) diz que o ensino de língua no Brasil deve ser pensado visando a realidade brasileira. Essa afirmação nos mostra que, além de pensar a forma na qual a língua será ensinada, o(a) professor(a) deve planejar como o ensino de ILA será apresentado para seus alunos. O autor ainda afirma que, para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais alcançável, os objetivos devem ser mais simples. No contexto da escola pública, podemos dizer que muitos(as) professores(as) sentem-se intimidados com o “novo”.

Celani (2004), ao abordar as inovações nos meios educacionais, diz que as novas aprendizagens dependem de riscos. Para se adaptar ao novo meio ao qual estamos incluídos, os(as) professores(as) devem andar por “novos mares”, tentar encontrar novas práticas de ensino para tornarem-se mais aptos a se habituarem aos limites e às contradições da ordem moderna. Apesar da autora aconselhar a abordagem do “novo”, ela também salienta que, caso os(as) professores(as) decidam por andar por “novos mares”, eles(as) devem estar cientes do quanto se está realizando. Em outras palavras, esses(as) profissionais devem, na visão da pesquisadora, compreender onde estão indo e quais os riscos que correm ao fazerem essa jornada.

Neste contexto, podemos afirmar que, apesar de as tecnologias terem diversos benefícios para o processo de ensino aprendizagem, os(as) professores(as) que desejarem utilizar as TIC em sala de aula devem saber que ao aplicá-las em suas práticas docentes estarão trazendo “um mar” de incertezas e riscos. Sendo assim, de acordo com Celani, os professores, que acreditam que as TIC podem auxiliar no sistema educacional, devem antes analisar e compreender aonde se pretende chegar com essa “nova rota”, e somente depois disso, devem propor uma mudança na sua prática docente.

3 METODOLOGIA

Essa seção apresentará a metodologia adotada para que os objetivos definidos neste trabalho fossem alcançados. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e quantitativa, ou seja, há um viés estatístico/matemático e interpretativo dos dados coletados (MOREIRA; ROSA, 2009). Pretende-se, nesta seção, apresentar o instrumento de coleta de dados, a abordagem de análise quantitativa, assim como, a abordagem de análise qualitativa.

Os(as) participantes desta pesquisa são professores(as) de inglês de escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul: 16 (dezesesseis) mulheres e 2 (dois) homens. As idades variam entre 18 anos até 60 anos ou mais. Todos os participantes são professores(as) da rede pública de educação, variando entre escola regular e escola profissional. Os(As) respondentes(as) desta pesquisa são de cidades como Bagé, Canoas, Novo Hamburgo, Pelotas, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar e São Sepé. Os(as) professores(as), participantes desta pesquisa, foram nomeados por pseudônimos escolhidos por eles(as), por exemplo, Lu, April, Cândido, entre outros. Os(As) participantes, que não definiram um pseudônimo, tiveram um, definido pela própria pesquisadora. Portanto, os(as) participantes são: April, Bravo, Cândido, Cath, Cla, Elaine, Emily, Fera, Lete, Lu, Luma, Linda, Mafre, Marcia, Maria, Rudi, Sara e Si.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, os(as) participantes da pesquisa responderam a um questionário *online* na plataforma *Google Forms*.

3.1 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi um questionário *online*, intitulado “Tecnologias Digitais na Escola Pública”, disponibilizado na plataforma *Google Forms* à época dessa coleta. Esse instrumento foi desenvolvido com o objetivo de analisar se professores(as) de língua inglesa utilizam TIC nas escolas públicas do Rio Grande do Sul.

As respostas ao questionário, em sua maioria, seguem uma escala de 5 pontos (alternativas), exceto a questão 6 que está numa escala binária (1 - Sim e 2 -

Não). Há também questões dissertativas, nas quais os participantes não tinham parâmetros para respondê-las. Foram elaboradas 19 perguntas visando atingir os objetivos deste trabalho.

Tabela 1 - Questionário “Tecnologias Digitais na Escola Pública”

(continua)

Q1	<p>Qual é a sua idade?</p> <p>1 - 18 a 28 2 - 29 a 38 3 - 39 a 48 4 - 49 a 60 5 - 60 ou mais</p>
Q2	<p>Estado civil:</p> <p>1 - Solteiro(a). 2 - Casado(a) ou União estável. 3 - Divorciado(a). 3 - Viúvo(a). 5 - Outro.</p>
Q3	<p>Qual é o seu nível de escolaridade?</p> <p>1 - Ensino Médio. 2 - Graduação. 3 - Especialização. 4 - Mestrado. 5 - Doutorado.</p>
Q4	<p>Qual é a sua área de formação?</p> <p>1 - Letras – Português e Inglês. 2 - Letras – Inglês. 3 - Letras - Línguas Adicionais. 4 - Curso livre de idiomas. 5 - Outra.</p>
Q5	<p>Na sua casa, há recursos digitais de informação e comunicação? Quais?</p>
Q6	<p>Em casa, você tem acesso à internet?</p> <p>1 - Sim. 2 - Não.</p>

Tabela 1 - Questionário “Tecnologias Digitais na Escola Pública”

(continuação)

Q7	<p>Há quantos anos você exerce a carreira docente?</p> <p>1 - 1 a 5 anos. 2 - 6 a 10 anos. 3 - 11 a 15 anos. 4 - 16 a 20 anos. 5 - Mais de 20 anos.</p>
Q8	<p>Em qual modalidade de ensino, você já atuou como professor(a) de língua inglesa?</p> <p>1 - Escola Pública (Ensino Fundamental e/ou Médio). 2 - Escola Pública e Privada de Ensino Regular. 3 - Escola Pública, Escola Privada de Ensino Regular e Instituição Federal de Ensino Tecnológico. 4 - Escola Pública e Escola Profissionalizante. 5 - Instituição de Ensino Superior.</p>
Q9	<p>Você tem alguma formação específica para o uso de tecnologias digitais aplicadas ao ensino? Em caso afirmativo, qual?</p>
Q10	<p>Escola(s) onde trabalha: (Nome e cidade)</p>
Q11	<p>Quantas horas semanais você trabalha como professor(a)?</p> <p>1 - Até 10 horas/semanais. 2 - Entre 11 e 20 horas semanais. 3 - Entre 21 e 30 horas semanais. 4 - Entre 31 e 40 horas semanais. 5 - Mais de 40 horas semanais.</p>
Q12	<p>Você é egresso de algum dos seguintes cursos da UNIPAMPA?</p> <p>1 - Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa. 2 - Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas. 3 - Curso de Licenciatura em Letras - Português/Inglês . 4 - Curso de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol. 5 - Nenhuma das alternativas.</p>

Tabela 1 - Questionário “Tecnologias Digitais na Escola Pública”

(continuação)

Q13	<p>Em sua prática docente, sua(s) escola(s) possui(m) sala/laboratório de recursos multimídia para o ensino de língua inglesa?</p> <p>1 - Nunca. 2 - Quase nunca. 3 - Às vezes. 4 - Quase sempre. 5 - Sempre.</p>
Q14	<p>Em sua prática docente, você faz uso de recursos digitais de informação e comunicação?</p> <p>1 - Nunca. 2 - Quase nunca. 3 - Às vezes. 4 - Quase sempre. 5 - Sempre.</p>
Q15	<p>Você acredita que a utilização de tecnologias digitais é um agente facilitador da aprendizagem de língua inglesa? (marque uma alternativa ou mais)</p> <p>1 - Sim, para compreensão auditiva. 2 - Sim, para produção oral. 3 - Sim, para compreensão leitora. 4 - Sim, para produção escrita. 5 - Não acredito.</p>
Q16	<p>Quais as vantagens/desvantagens do uso de recursos digitais para o aprimoramento da compreensão auditiva e leitora e para a produção oral e escrita?</p>
Q17	<p>A(s) escola(s) na(s) qual(is) você trabalha possui(m) recursos digitais de informação e comunicação? Quais?</p>
Q18	<p>Na escola, você tem acesso à internet?</p> <p>1 - Nunca. 2 - Quase nunca. 3 - Às vezes. 4 - Quase sempre. 5 - Sempre.</p>

Tabela 1 - Questionário “Tecnologias Digitais na Escola Pública”

(conclusão)

Q19	<p>Marque as opções de recursos tecnológicos de que você faz uso na escola: (marque uma alternativa ou mais)</p> <p>1 - Celular, notebook, projetor multimídia e aplicativos educacionais. 2 - Celular, notebook, projetor multimídia. 3 - Notebook e projetor. 4 - Lousa digital, projetor multimídia e notebook. 5 - Todos as opções.</p>
-----	---

Fonte: Autora (2019).

Após a aplicação deste questionário, os dados coletados foram analisados por meio de uma abordagem quantitativa e qualitativa, essas descritas nas seções abaixo.

3.2 Abordagem quantitativa e abordagem qualitativa

A abordagem quantitativa foi realizada em três etapas, a saber: a primeira delas buscou estabelecer a análise da consistência interna (confiabilidade) das respostas obtidas pelo questionário via o cálculo do alfa de Cronbach⁴. Ferreira e Ferreira (2019) pontuam ser essa uma medida estatística relevante que visa medir se o questionário realmente mede aquilo a que se propõe:

O estimador alfa mede a correlação entre respostas em um questionário através da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes, ou seja, levando em conta a variância atribuída aos sujeitos e a variância atribuída à interação entre sujeitos e itens. Vale salientar, que esse coeficiente assume valores entre 0 e 1 e trabalha com a hipótese de que as correlações entre os itens são positivas é calculado (FERREIRA; FERREIRA, 2019. p. 47).

Neste trabalho, o alfa de Cronbach de referência adotado é apresentado na Tabela 2 de consistência interna do questionário, segundo o valor de alfa (LANDIS; KOCH, 1977, p. 165, tradução nossa).

⁴ Para maiores detalhes sobre o cálculo matemático, ver MOREIRA; ROSA (2009, p. 60).

Tabela 2 - Consistência interna do questionário segundo o valor de alfa.

Valor de alfa	Consistência interna
< 0.00	Ruim
0.00 - 0.20	Fraco
0.21 - 0.40	Razoável
0.41 - 0.60	Moderado
0.61 - 0.80	Substancial
0.81 - 1.00	Quase perfeito

Fonte: Landis; Koch (1977, p. 165)

Já na segunda etapa, no intuito de conhecer-se a variabilidade dos respondentes em relação a gênero, idade, formação, estado civil e escolaridade, foi utilizado o recurso estatístico denominado *boxplot*. De acordo com Bussab e Morettin (2012), o *boxplot* é uma análise gráfica (visual) que exhibe as medidas estatísticas: de tendência central não-paramétrica chamada mediana, de dispersão (1º e 3º quartis), forma de distribuição (valor mínimo e valor máximo), valores extremos e atípicos (*outliers*). Valladares Neto *et al.* (2017) enfatizam que *boxplot* proporciona uma melhor interpretação dos dados, uma vez que possibilita detectar *outliers*, bem como comparar grupos amostrais. Sendo assim, “o *boxplot*, como outros métodos estatísticos visuais, compõe um recurso específico para detectar tendências e substituir tabelas em casos específicos.” (VALLADARES NETO *et al.*, 2017, p. 5).

E, finalmente, utilizou-se a análise multivariada via Regressão Linear Múltipla⁵, visando a validação das variáveis explicativas representadas pelos itens do questionário (questões) em relação à perspectiva da utilização, ou não, das TIC (variável dependente) por professores(as) respondentes.

Todos os resultados quantitativos foram obtidos pelo *software* livre RStudio versão 1.2.5019.

⁵ Para maiores detalhes sobre Regressão Linear Múltipla, ver COELHO-BARROS *et al.* (2008) e RODRIGUES *et al.* (2016).

Após a abordagem quantitativa, os dados foram analisados por um viés qualitativo. A fim de atingir esse objetivo, foram analisadas as respostas dadas pelos participantes às questões dissertativas do questionário, assim como, as questões com escalas de 5 pontos e a questão com escala binária. Esse foi possível através das respostas dadas pelos participantes nas questões dissertativas do questionário. A partir dessa abordagem, houve a possibilidade de reflexão crítica sobre os dados coletados para essa pesquisa.

A pesquisa qualitativa visa analisar as crenças do grupo ao qual se dirige a pesquisa, sendo assim, neste trabalho, o foco da abordagem qualitativa é analisar como professores(as) de inglês textualizam a utilização das TIC em sala de aula. De acordo com Gil (2002, p. 133), “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”.

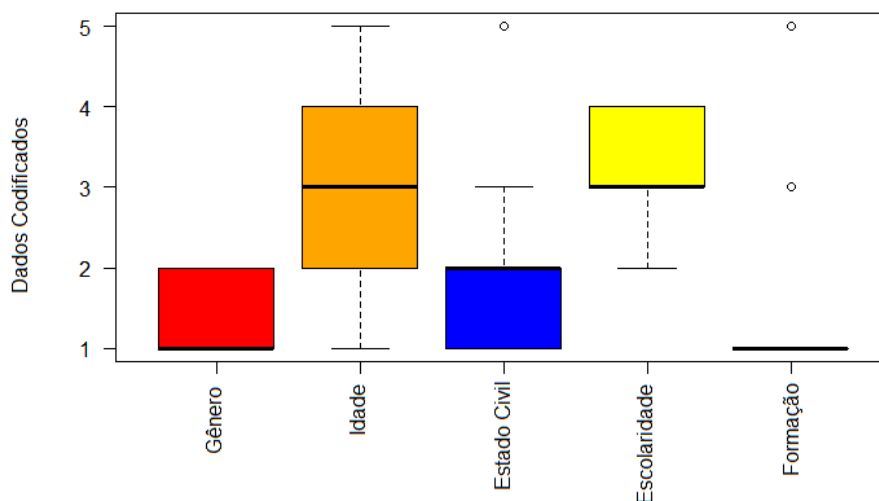
A fim de dar conta, os dados foram submetidos às abordagens quantitativa e qualitativa. Conforme apontado nesta subseção, o trabalho tem um viés quanti-qualitativo com intuito de, pela perspectiva de professores(as), compreender seus diversos ângulos de vista em relação à utilização de TIC.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o intuito de responder os objetivos deste trabalho foi aplicado um questionário com 19 questões. A consistência interna deste instrumento de coleta de dados foi determinada pelo alfa de Cronbach que objetiva determinar se o instrumento de coleta de dados mede aquilo a que se propõe. O alfa calculado foi de 0,74 com 95% de significância ($p < 0,05$). Este valor, de acordo com Landis e Koch (1977), é substancial, ou seja, é um valor que evidencia a confiabilidade do questionário utilizado. Para que obtivéssemos esse resultado, houve alguns descartes em relação às questões do questionário, sendo elas itens em relação à idade, gênero, escolaridade, estado civil e formação.

Neste contexto, para conhecer os participantes desta pesquisa foi utilizado o recurso estatístico *Boxplot*. Esse recurso foi aplicado às questões sobre gênero, idade, estado civil, escolaridade e formação, dessa forma, analisou-se a variabilidade das respostas obtidas com os(as) participantes da pesquisa.

Gráfico 1 - Informações dos(as) professores(as)



Fonte: Autora (2019).

Percebe-se, pelo Gráfico 1, que não há grande variabilidade em relação à categoria definida como gênero. Isso é ratificado pela porcentagem de respondentes do gênero feminino, que é de 89% enquanto que 11% se identificam como do gênero

masculino. Ao questionar os(as) participantes desta pesquisa sobre suas idades, os dados mostram que a maioria dos respondentes têm entre 29 e 60 anos, sendo a mediana entre 39 a 48 anos. No retângulo, onde é expressado os dados em relação ao estado civil dos(as) participantes, podemos observar que a maioria dos(as) participantes está casada ou está em uma união estável. No que tange à escolaridade, 50% dos participantes fizeram uma especialização; 33,3% são mestres e 16,7% são graduados. Também podemos compreender que todos os participantes desta pesquisa são egressos de cursos de Letras.

No intuito de explorar a relação das variáveis independentes (Q1, Q5, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q15, Q16, Q19) com a variável dependente Q14 (usa ou não usa TIC em sala de aula) foi aplicado a técnica estatística Análise de Regressão Linear Múltipla. O modelo obtido dado pela Equação 1:

$$\begin{aligned}
 Usa/n\tilde{a}o\ usa &= 0.5719 * Q1 + \\
 &- 0,287 * Q5 + \\
 &- 0,4502 * Q7 + \\
 &0.7259 * Q8 + \\
 &- 0.2057 * Q9 + \\
 &0.5889 * CIDADE + \\
 &0.2611 * Q10 + \\
 &0.9461 * Q11 + \\
 &0.6253 * Q12 + \\
 &- 0.4816 * Q13 + \\
 &- 0.1713 * Q15 + \\
 &0.3548 * Q16 - VANTAGENS + \\
 &0.2208 * Q16 - DESVANTAGENS + \\
 &- 0.2658 * Q19 + \\
 &- 5.1799
 \end{aligned}$$

No qual os valores na Equação 1 denotam coeficientes da regressão. É relevante destacar que o objetivo do modelo de regressão foi identificar entre as variáveis dependentes (questões) quais delas melhor explicam o constructo do

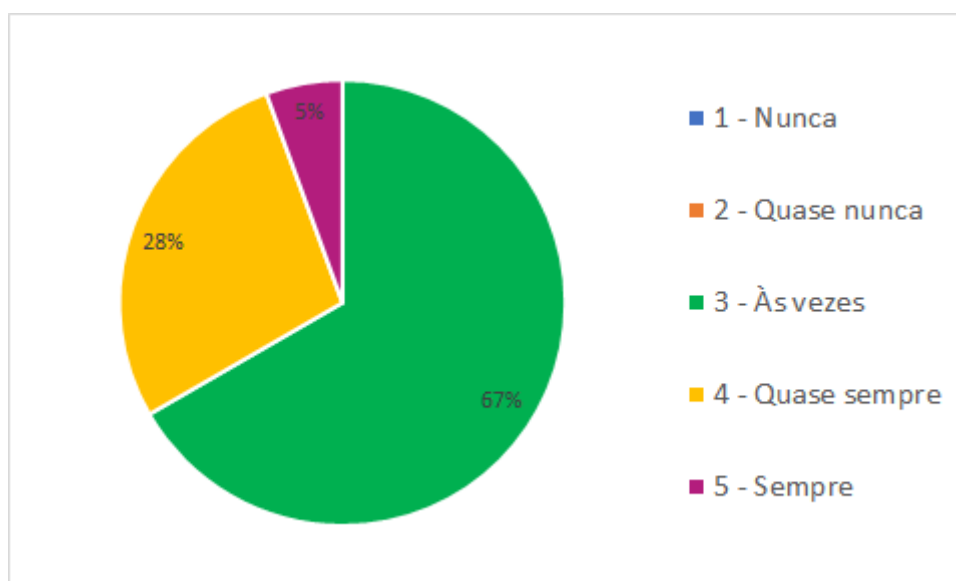
questionário, ou seja, identificar se professores(as) de língua inglesa de escolas públicas do Rio Grande do Sul utilizam tecnologias digitais aplicadas ao ensino.

Dentre as variáveis dependentes que compõem o modelo de regressão (Equação 1), observa-se que a questão Q11, referente às horas semanais que o professor(a) trabalha, apresenta o maior coeficiente, isto é, constitui que a referida questão apresenta maior correlação com o motivo dos(as) professores(as) utilizarem ou não TIC em sala de aula.

Dessa forma, podemos analisar qual a razão manifestada pelos(as) participantes dessa pesquisa em relação à utilização, ou não, de recursos tecnológicos aplicados ao ensino de língua inglesa como língua adicional.

Os dados coletados mostram que os(as) participantes desta pesquisa, professores(as) de inglês de escolas públicas do estado do RS, utilizam recursos tecnológicos em suas aulas.

Gráfico 2 - Frequência com que professores(as) utilizam TIC em sala de aula



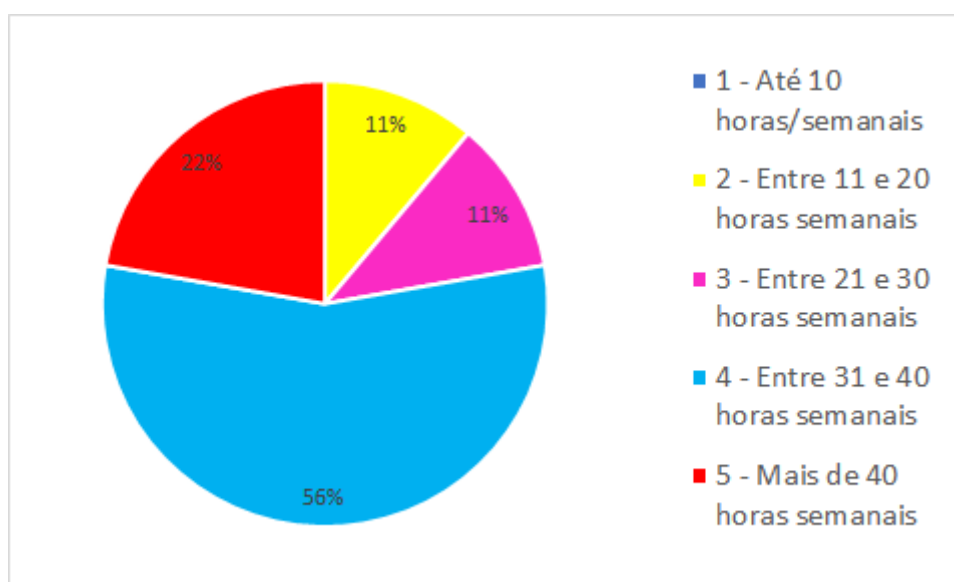
Fonte: Autora (2019).

A partir do Gráfico 2, podemos perceber que 67% dos(as) professores(as) afirmam que, às vezes, utilizam as TIC em suas práticas docentes. Já 28% dos(as) respondentes, quase sempre, utilizam os recursos tecnológicos e apenas 5% dos(as) participantes, sempre, utilizam TIC em suas aulas. Há, com esses dados, evidência para afirmar que todos os(as) participantes desta pesquisa utilizam as TIC

como recurso para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, alguns têm maior frequência na sua utilização.

De acordo com a Regressão Linear Múltipla, a principal razão para a utilização de TIC aplicadas ao ensino de língua inglesa são as horas semanais trabalhadas pelos(as) participantes da pesquisa. Ao serem questionados(as) em relação à carga horária trabalhada por semana, os(as) professores(as) afirmam trabalhar durante inúmeras horas semanais, sendo essas representadas no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Horas semanais trabalhadas pelos(as) professores(as)



Fonte: Autora (2019).

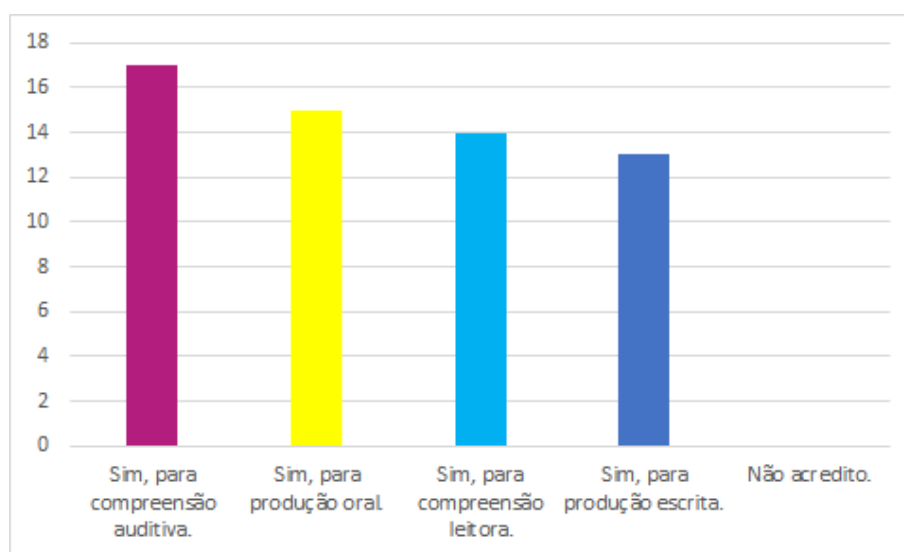
De acordo com o Gráfico 3, podemos perceber que 56% dos(as) participantes trabalham entre 31 e 40 horas semanais; 22% trabalham, semanalmente, mais de 40 horas; 11% dos(as) respondentes trabalham entre 21 e 30 horas durante a semana e 11% dos(as) professores trabalham de 11 a 20 horas semanais. Ao realizar uma análise dos dados, foi possível perceber que os(as) participantes que afirmam trabalhar mais de 30 horas nas escolas são os(as) mesmos(as) que, às vezes, utilizam as TIC em sala de aula; havendo uma respondente que afirma trabalhar mais de 40 horas semanais e, sempre, utilizar TIC em sua prática docente.

A partir desses dados, podemos perceber que a demanda de horas trabalhadas pelos(as) participantes desta pesquisa está relacionada à utilização de

tecnologias nas suas salas de aula: a utilização de TIC aplicada ao ensino de língua inglesa é proporcional à carga horária trabalhada pelos(as) professores(as), quanto maior o tempo trabalhado, menor é a utilização das TIC em sala de aula. De acordo com Demo (2011), os(as) professores(as) necessitam de formação permanente para utilizar outros recursos em sala de aula, sejam eles tecnológicos, ou não. Partindo desse princípio, um(a) professor(a) que trabalha mais de 30 horas semanais não teria tempo necessário para aprimorar sua formação frente a novos desafios, neste caso, a utilização de TIC. Demo (2009a) afirma que um dos desafios enfrentados por professores(as) é a demanda exigida pelos novos recursos. Para um(a) professor(a) que já trabalha 40 horas semanais, a utilização de TIC em suas práticas docentes poderia agregar maior carga de trabalho exigida do(a) profissional.

Apesar disso, compreendendo que a utilização de TIC é um meio de auxiliar as aulas de língua inglesa, os(as) professores(as) foram questionados se as tecnologias digitais eram agentes facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem. Todos os(as) participantes da pesquisa acreditam que os recursos tecnológicos são agentes que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, apesar disso, eles(as) divergem sobre qual aspecto as tecnologias têm maior impacto.

Gráfico 4 - Tecnologia digital como agente facilitador



Fonte: Autora (2019).

Nessa questão, os(as) participantes da pesquisa poderiam marcar mais de uma opção, conforme sua crença em relação aos recursos tecnológicos. Como

podemos visualizar no Gráfico 4, todos os(as) participantes acreditam que as tecnologias são agentes facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, 94,4% dos(as) respondentes acreditam que as TIC auxiliam na compreensão auditiva; já 83,3% dos(as) participantes acreditam que as TIC são agentes facilitadores para a produção oral; 77,8% afirmam que ajudam na compreensão leitora e 72,2% dos(as) professores(as) acreditam que auxilia na produção escrita. A partir desses dados, podemos afirmar que a maioria dos(as) participantes acredita que as tecnologias digitais são facilitadores do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em língua inglesa. Carvalho (2016), ao analisar as crenças de professores(as) em relação à utilização de TIC para o ensino de língua estrangeira, reconhece que as tecnologias são ótimos meios para desenvolver as habilidades linguísticas.

Partindo dos pressupostos dos(as) professores(as), no qual eles(as) afirmam que as tecnologias facilitam a aprendizagem da língua inglesa, trazemos as vantagens e desvantagens da utilização de TIC no ensino, apontadas pelos(as) participantes desta pesquisa. Em relação às vantagens, a motivação do(a) aluno(a) é a mais enfatizada, isso pela possibilidade de tornar o conteúdo a ser ensinado o mais próximo da realidade do(a) discente. Para ratificar essa ideia, Cath, uma das participantes, diz que

As vantagens estão relacionadas a despertar o interesse, demonstrar o quanto os alunos convivem com a Língua Estrangeira, aproximar o dia a dia dos alunos com a escola.

Ainda nessa perspectiva, April, respondente da pesquisa, afirma que

O uso de recursos digitais aumenta o interesse dos alunos no assunto a ser abordado pelo professor. Além disso, podem permitir que o aluno pratique as quatro habilidades através do contato com textos das mais variadas formas na língua alvo.

Essas afirmações vão ao encontro da visão de Leffa e Irala (2014) de como a língua adicional deve ser ensinada, ou seja, visando o contexto do aluno(a).

Outros(as) participantes abordam diferentes aspectos sobre a utilização das tecnologias relacionadas ao ensino. De acordo com Cla:

As tecnologias são facilitadores para o aprimoramento da compreensão auditiva e leitora e para a produção oral, embora ainda configurem um grande desafio, e não uma desvantagem. A disponibilidade de equipamentos e internet e a reorganização

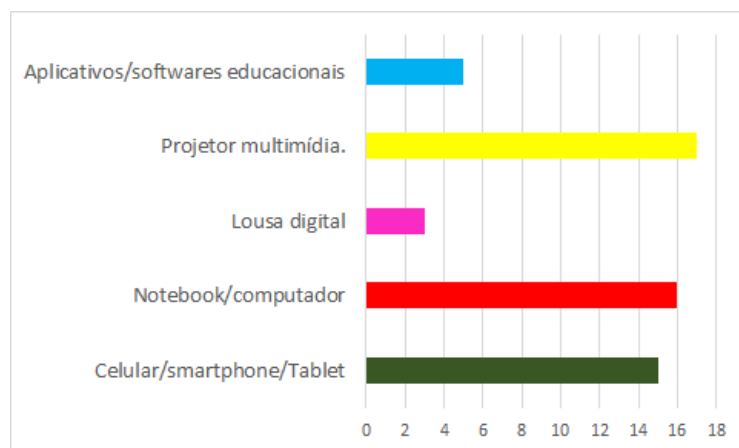
do currículo e estrutura escolar são necessários. As tecnologias permitem maior contato com a língua fora do ambiente escolar. Além disso, possibilitam o ensino híbrido com atividades on-line e contato com o professor mesmo fora da sala de língua, que costuma ter uma carga horária pequena e que não dá conta da demanda. (CLA, 2019).

Apesar da participante afirmar que, para uma boa utilização das tecnologias, as escolas deveriam ser bem equipadas com esses recursos; Cla aborda uma visão otimista em relação à utilização das tecnologias no ambiente escolar. Assim, temos como evidência Moran (2004) que ratifica essa ideia, isso porque, o autor mostra que, sem a infraestrutura necessária, não há como realizar um ensino voltado para a utilização de TIC. Assim como Moran, outros(as) autores(as) como Demo (2009a, 2009b, 2011) e Carvalho (2016) afirmam que, sem um local adequado para aplicar o ensino utilizando TIC, não há como ter um ensino com a utilização de TIC.

Sendo esse um fator de desvantagem, manifestado pelos(as) participantes desta pesquisa, em relação à utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, aqui trazemos algumas afirmações dos(as) respondentes: Sara (participante desta pesquisa) afirma que uma das desvantagens em utilizar TIC no ensino de inglês é “quando a tecnologia falha, apresenta lentidão e problemas”. Ou seja, a participante cita que uma das desvantagens é a falta de confiança nos aparelhos utilizados em sala de aula. Já Cândido afirma que “faltam recursos e infraestrutura básica, como acesso à internet e devido letramento digital.”

Podemos analisar que as tecnologias, quando bem utilizadas (WELLING; LEVINE, 2009), são agentes facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, não sabemos como esses recursos são utilizados em sala de aula. Os(As) participantes desta pesquisa afirmam que os recursos tecnológicos utilizados em sala de aula estão divididos nos recursos abaixo.

Gráfico 5 - Recursos tecnológicos utilizados em sala de aula



Fonte: Autora (2019).

O Gráfico 5 nos mostra os resultados dos recursos tecnológicos utilizados em sala de aula pelos(as) professores(as). Em sua maioria, 94,4% dos(as) respondentes utilizam projetores multimídia, já 88,9% dos professores utilizam notebook e/ou computadores; 83,3% dos participantes utilizam celulares, *tablets* e *smartphones*, outros 27,8% utilizam aplicativos e *softwares* educacionais e apenas 16,7% utilizam lousas digitais.

Há evidência, nos dados coletados, para afirmar que os(as) professores(as), participantes desta pesquisa, acreditam que as TIC são agentes facilitadores da aprendizagem. Para auxiliar na utilização de TIC em sala de aula, os(as) participantes responderam que utilizam recursos tecnológicos para ajudar no processo de ensino-aprendizagem, sendo eles: celulares, computadores, projetores, lousas digitais e aplicativos educacionais. Esses auxiliam no acesso aos recursos digitais que, de acordo com Carvalho (2016), são de grande valia para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas. Entretanto, apesar de os(as) professores(as) considerarem as TIC um bom recurso para o ensino de inglês e diversos autores (WELLING; LEVINE, 2009; KOCH, 2013; VIEIRA, 2018; DEMO, 2007, entre outros) acreditem no potencial e nos benefícios da utilização deste recurso, há um fator de extrema importância que deve ser levado em consideração. De acordo com Azzari e Lopes (2013), a inclusão de tecnologias na sala de aula é um marco definitivo e necessário para a sociedade contemporânea, contudo, há a questão relacionada à infraestrutura e à capacitação de professores(as) para atuarem com tecnologias aplicadas ao ensino.

De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho (2018), os(as) professores(as) devem utilizar novos recursos para ensinar. O documento afirma que os(as) professores(as) devem estar aptos a utilizar esses recursos, terem maior disponibilidade e formações nessa área. Ao encontro disso, temos Demo (2011) que ratifica que além da formação permanente de professores(as), as escolas devem disponibilizar recursos tecnológicos para a utilização do(a) docente. Assim chegamos a um importante aspecto desta pesquisa, compreender se as escolas são ambientes facilitadores para a utilização de tecnologias digitais em sala de aula.

Segundo os dados coletados, todos os(as) professores(as) atuam em escolas públicas. Entretanto, dentre eles, há professores(as) que, além de trabalharem em escolas públicas, atuam/atuaram em escolas privadas de ensino regular. De acordo com a análise realizada, um dos fatores que influenciam na utilização de recursos tecnológicos é os meios digitais disponíveis nas escolas. Segundo os(as) participantes desta pesquisa, as escolas onde eles(as) atuam têm recursos de informação e comunicação, algumas com mais recursos que outras. Dentre as escolas, duas estão em pólos distintos. A primeira com mais recursos, sendo eles: *Internet, notebooks, smart TV, projetor* e acesso a aplicativos e plataformas de ensino; já a segunda tendo menos recursos, sendo eles: *projetor e notebook*.

Assim podemos perceber que, muitas vezes, as escolas têm menos recursos que o necessário para os(as) professores utilizarem, tornando-se, dessa forma, um ambiente que não auxilia na implementação de tecnologias digitais aplicadas à aprendizagem. Devemos compreender que, apesar dos(as) professores(as) terem grandes responsabilidades em relação ao ensino-aprendizagem de seus alunos(as), eles(as) não devem ser culpabilizados(as) por razões de infraestrutura da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, os recursos tecnológicos estão presentes em diversos aspectos de nossa vida, como, por exemplo, os *smartphones*, que viabilizam muitas possibilidades em um só dispositivo. Apesar dessa constatação, uma das áreas com menor índice de presença tecnológica é a educação. Sendo assim, este trabalho teve por intuito compreender se as TIC são recursos utilizados para o ensino de língua inglesa no contexto público. Esta pesquisa de caráter quali e quantitativo, buscou analisar e compreender três aspectos intrínsecos à utilização das tecnologias digitais no ambiente escolar, a saber: as tecnologias como agente facilitador da aprendizagem de ILA; as estratégias pedagógicas propostas e as escolas como ambiente facilitador da utilização de TIC.

Com relação ao primeiro aspecto, podemos afirmar que tecnologia, de acordo com os(as) participantes desta pesquisa, é um agente facilitador da aprendizagem para o ensino de língua inglesa. Conforme referenciado por inúmeras investigações, muitos pesquisadores apresentam diversos argumentos que favorecem a utilização de recursos tecnológicos nas escolas (WELLING; LEVINE, 2009; KOCH, 2013; VIEIRA, 2018; entre outros). A maioria dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa tem a crença que os recursos tecnológicos podem ser utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, os(as) docentes afirmam que, às vezes, utilizam as tecnologias aplicadas ao ensino de ILA. Os(as) professores(as) ratificam que as TIC são um agente facilitador quando as mesmas são utilizadas para auxiliar na melhoria das quatro habilidades linguísticas, assim como quando as tecnologias digitais auxiliam para aproximar as temáticas das aulas ao contexto dos(as) alunos(as). Entretanto, os(as) participantes da pesquisa afirmam que, apesar de ser um recurso para as aulas, as TIC, além de serem benéficas, podem trazer consigo alguns desafios, como, por exemplo, mudança nas obrigações de cada sujeito envolvido no sistema da aprendizagem e dificuldades no manuseio dos equipamentos tecnológicos. Portanto, podemos afirmar que, na visão dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa, as TIC são agentes facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem em relação ao ensino de inglês, isso porque, as tecnologias digitais têm diversos benefícios que podem ser utilizados para a

educação escolar desde que aplicados de forma adequada (WELLING; LEVINE, 2009).

Já com relação ao segundo objetivo desta pesquisa, podemos dizer que há inúmeros recursos tecnológicos que podem auxiliar no ensino de língua inglesa. Os(as) docentes respondentes apontaram quais recursos eles(as) utilizam para que as tecnologias possam auxiliar no processo de aprendizagem de seus(suas) alunos(as). Assim, eles(as), professores(as), destacaram que utilizam variados recursos tecnológicos, entre eles: celulares, *notebooks*, aplicativos e *softwares* educacionais, assim como, laboratórios, lousas digitais, projetores e outros. Esses são utilizados a fim de motivar seus(suas) alunos(as), auxiliar a tecnologia como meio de aproximação dos discentes e seus contextos e, dessa forma, ajudar no aprimoramento das quatro habilidades linguísticas do inglês.

Ao que diz respeito ao terceiro objetivo elencado para esta pesquisa, há evidência, nos dados coletados, para afirmarmos que os recursos tecnológicos podem fazer parte de muitas estratégias aplicadas ao ensino de inglês. Para alcançar os diversos benefícios que as tecnologias digitais podem proporcionar, os(as) professores(as), participantes desta pesquisa, propõem, especialmente nas questões 15 e 16 do questionário, outras estratégias pedagógicas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem com utilização das TIC. A partir disso, eles(as) fazem uso de tecnologias digitais para aperfeiçoar a produção oral, a produção escrita, a compreensão leitora e a compreensão auditiva dos(as) alunos(as).

Para que essas metas de ensino sejam alcançadas, as escolas devem ser ambientes facilitadores para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho (2018), as escolas devem disponibilizar recursos para que seus alunos(as) e professores(as) estejam em um lugar propício para desenvolver o processo de ensinar e aprender. Assim, a partir dos dados coletados com professores(as) da rede pública de ensino, podemos perceber que cada escola tem uma realidade diferente, sendo elas, escolas com diferentes níveis de infraestrutura. Dentro desse contexto, foi possível compreender que algumas escolas são bem equipadas tecnologicamente, entretanto, outras necessitam de maiores recursos tecnológicos. Podemos concluir que as escolas, atualmente, não

são agentes facilitadores para a utilização de TIC aplicadas ao ensino de ILA, consequência da carência de recursos e também da escassez de apoio técnico.

Apesar de inúmeras razões para o uso de recursos tecnológicos em suas práticas docentes terem sido apontadas, foi possível perceber que a demanda de trabalho dos(as) professores(as) interfere significativamente na utilização de recursos tecnológicos feita pelos(as) docentes. Além de declarar o excesso de demanda, os(as) professores(as) precisam lidar com diversos desafios que surgem ao utilizarem recursos tecnológicos em sala de aula. Entre os inúmeros desafios, apontados no contexto desta pesquisa, estão: a falta de ambiente que atue como agente facilitador de “novas” práticas, ou seja, uma escola que disponibilize os materiais necessários para desenvolver uma aula que utilize tecnologias; o baixo letramento digital, seja esse de professores(as) ou alunos(as); a falta de políticas públicas que auxiliem os(as) professores a melhorarem suas práticas docentes e a pouca formação permanente em relação à utilização de TIC em sala de aula.

Não podemos negar o papel fundamental dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) no atual cenário educacional, entretanto, a partir da inserção das tecnologias, o papel de cada um será alterado. Para os(as) professores(as), será atenuar seu papel ativo nas novas abordagens em sala de aula, assim como trazer novos recursos para o processo de ensino-aprendizagem. Já para os(as) alunos(as), abandonar a passividade para se tornar mais ativo quanto a sua própria aprendizagem. Em relação ao novo papel dos(as) professores(as), devemos repensar a formação inicial e as formações continuadas, visto que, de acordo com RCG (2018), as escolas devem trazer novos “métodos de aprendizagem” para a educação. Neste contexto, o(a) professor(a) deve ser preparado, ainda na sua formação inicial, a utilizar recursos tecnológicos adequadamente, de modo que beneficie o processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se, nessa preparação profissional, o papel fundamental nas universidades, especialmente de seus Cursos de Licenciaturas.

Espera-se que este trabalho possa nos ajudar a melhor compreender outros aspectos em relação às tecnologias aplicadas ao ensino de ILA; assim como, sirva de reflexão sobre as estratégias pedagógicas as quais colocamos em prática nas salas de aula. Com este trabalho, há a expectativa que possamos compreender que

a utilização de TIC não depende somente dos(as) professores(as), mas também de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, sejam eles(as), diretores(as), coordenadores(as), alunos(as) e governantes, visto que cada um tem sua parcela de responsabilidade em relação à educação.

Por fim, reitera-se que, para melhorar e ampliar a utilização de recursos tecnológicos aplicados ao ensino de ILA, os(as) professores(as) necessitam de apoio de todos os membros relacionados ao sistema educacional, sejam eles, alunos(as), outros(as) professores(as), comunidade escolar, coordenadorias ou órgãos governamentais, isso porque, sem apoio, não se navegará por “novos mares” e, assim, estaremos presos a práticas educacionais que, talvez, não sirvam mais para o público com o qual trabalharemos. Espera-se que esta pesquisa possa nos ajudar a refletir criticamente sobre a temática e a importância das TIC no contexto público de ensino, bem como entendamos nosso atual papel no cenário educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. **Educação, Formação & Tecnologias**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23-36, 2008. Disponível em: <http://www.eft.educom.pt/index.php/ef/article/view/19/11>. Acesso em: 2 jun. 2019.

AZZARI, E. F.; LOPES, J. G. Interatividade e tecnologia. In: ROJO, R.(org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2013, cap. 10, p. 193 - 208.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2019

BOHN, H. I. **A formação do professor de línguas - A construção de uma identidade profissional**. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/2005_BOHN_Formacao%20do%20Professor%20de%20Linguas_construcao%20identidade%20profisisonal_Investigacoes.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/54416851/bussab-e-morettin-estatistica-basica-6-a-edicao>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CAMILO, C. O.; DA SILVA, J. C. **Mineração de dados: Conceitos, tarefas, métodos e ferramentas**. Goiás, 2009. Disponível em: https://rozero.webcindario.com/disciplinas/fbmg/dm/RT-INF_001-09.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

CARDOSO, G. L. Novas tecnologias digitais de informação e comunicação aplicadas à educação no brasil: o estado da arte. **Revista de Letras Norte@mentos**. Estudos Linguísticos, Sinop, v. 9, n. 19, p. 185-200, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/2167>. Acesso em: 10 out. 2019.

CARVALHO, F. P. Representações sobre ensino de espanhol como língua estrangeira: entre a possibilidade e a contingência. **Letras & Letras**, Uberlândia, vol. 32/3 dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33288/19147>. Acesso em: 03 out. 2019.

CELANI, M. A. A. **Culturas de aprendizagem**: risco, incerteza e educação. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. A formação do professor como um profissional crítico. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras, 2004.

COELHO-BARROS *et al.* Métodos de estimação em regressão linear múltipla: aplicação a dados clínicos. **Revista Colombiana de Estadística**, v. 31, n. 1, p. 111-129, 2008. Disponível em: <http://www.kurims.kyoto-u.ac.jp/EMIS/journals/RCE/body/v31n1a07CoelhoEtAl.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

COSTA, I. R.; PINTO, L. F. C. **A evolução dos dispositivos de armazenamento de dados na perspectiva da história**. Trabalho de Conclusão de Curso, 2017. Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/2830/1/IsraelReisCosta.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

DEMO, P. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009a.

DEMO, P. **Oportunidades e desafios das tecnologias em educação**. *In*: Demo, P. Formação permanente e tecnologias educacionais. Editora Vozes, 2011, cap. 4, p. 77 - 124.

DEMO, P. **O porvir: desafios das linguagens do século XXI**. Editora IBPEX. Curitiba, 2007.

DEMO, P. **Perfil do professor do futuro**. *In*: Professores do futuro e reconstrução do conhecimento. Editora Vozes, 2009b, cap. 6, p. 77 - 90.

FERREIRA, C. C.; FERREIRA, V. L. D. “Desenvolvimento de Técnicas de Visualização e Modelagem do Desenho 3D para Estudantes do Ensino Médio da Cidade de Bagé –RS: um Estudo de Caso,” **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, no. 23, pp. 43-51, 2019. doi: 10.24215/18509959.23.e05. Disponível em: <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1132/956>. Acesso em: 29 out. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./at_download/file. Acesso em: 07 nov. 2019.

KOCH, M. Z. **As tecnologias do cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem**. 2013. Monografia (Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmermann.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 set. 2019.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. **The measurement of observer agreement for categorical data. biometrics**, p. 159-174, 1977. Disponível em: https://www.dentalage.co.uk/wp-content/uploads/2014/09/landis_jr_koch_gg_1977_kappa_and_observer_agreement.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**. Pelotas, p. 21-48, 2014. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo**, n. 3, p. 39-50, 2016. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/60/76>. Acesso em: 06 jun. 2019.

MOITA LOPES, L. P. **“Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não”** Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês no Brasil. *In*: MOITA LOPES, L. P. Oficina de linguística aplicada. 1998, p. 37 - 62.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 12, maio-agosto, 2004, p. 1-9. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/tic_professores/189117821002.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

MOREIRA, M. A; ROSA, P. R. S. **Pesquisa em ensino: Métodos qualitativos e quantitativos**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/Subsidios11.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

NASCIMENTO, M. R. L. **A inserção das tecnologias nas escolas e a cultura escolar**. Monografia, 2012. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/mrln.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

PONTE, J. P. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?. **Revista Iberoamericana de educación**, p. 63-90, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>. Acesso em: 06 jun. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

RODRIGUES, Rodrigo *et al.* Uma Abordagem de Regressão Múltipla para validação de variáveis de Autorregulação da aprendizagem em ambientes de LMS. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education** (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2016. p. 916. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6777/4662> Acesso em: 09 nov. 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. **Mídias**. In: Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo, Parábola Editorial, 2019, cap. 02. p. 28 - 47.

SANTOS, M. L. **Do quadro à tela: o professor de língua portuguesa e a aula na era digital**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pampa, Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/645/1/TCC_Final_Michele_revis%c3%a3o_banca.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n3/1516-7313-ciedu-23-03-0563.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019.

SELWYN, N. **Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais**. In: ROCHA, C.H.; KADRI, M.S.; WINDLE, J.A. Diálogos sobre Tecnologia Educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, cap 1, p. 15-40.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, cap. 2, p. 73 - 102.

SILVEIRA, F. V. R. **Crenças e identidade**: pontos de contato com a AAULE. Rio de Janeiro, p. 61-86, 2012. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21054/21054_5.PDF. Acesso em: 06 jun. 2019.

SIQUEIRA, J. C. O uso das tics na formação de professores. **Interdisciplinar**, Itabaiana/SE, ano VIII, v.19, n. 02, p. 203-215, jul./dez, 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1649/1476>. Acesso em: 04 fev. 2019.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134925>. Acesso em: 26 maio 2019.

VALLADARES NETO, J. *et al.* Boxplot: um recurso gráfico para a análise e interpretação de dados quantitativos. **Rev Odontol Bras Central**, 2017, p. 1-6. Disponível em: <http://www.robrac.org.br/seer/index.php/ROBRAC/article/view/1132/897>. Acesso em: 01 nov. 2019.

VIEIRA, B. L. **Inglês e TIC**: Uma proposta de parâmetros para os materiais educacionais digitais voltados para a aprendizagem da língua inglesa. Trabalho de conclusão de curso. Santana do Livramento, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15496/TCCE_TICAE_EaD_2018_VIEIRA_BRUNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 jun. 2019.

WELLING, J.; LEVINE, M. H. (2009) **The digital promise**: transforming learning with innovative uses of technology. A white paper on literacy and learning in a new media age. Disponível em: <https://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/Apple.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2018.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, cap. 1, p. 7 - 72.