

## **Tecnologias de informação e comunicação: um estudo de caso com futuros professores de línguas**

## **Information and communication technologies: case study with future language teachers**

## **Tecnologías de la información y la comunicación: un estudio de caso con futuros profesores de idiomas**

Rosana Souza de Vargas<sup>1</sup>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9033-5925>

Fabiana Diniz Kurtz<sup>2</sup>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8946-7480>

**Resumo:** O objetivo do presente trabalho é investigar e analisar os discursos estabelecidos de futuros professores de um curso de licenciatura em Letras - Português e Inglês, de uma universidade comunitária, componente do COMUNG-RS, localizada no Rio Grande do Sul, buscando entender como ocorre a formação dos futuros docentes em língua inglesa e os processos de ensino-aprendizagem que a envolvem, com ênfase para a articulação pedagógica com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) de modo integrado. É um estudo de caso, enquanto método de cunho qualitativo, empregando a análise textual discursiva como método de análise de dados. Dessa forma, como resultado, os discursos revelam que a formação dos futuros professores envolvidos engloba a discussão acerca das TIC, mas não de forma satisfatória, revelando em suas práticas, que os futuros profissionais tendem a uma perspectiva técnica de ensino sobre as TIC. O meio pelo qual tal viés possa ser abandonado, é que a formação de professores considere um ensino transversal

---

1 Graduada em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas. Mestranda do Programa de Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - PPGEC /UNIJUÍ. Bolsista PROSUC / CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa Mongaba - Educação, Linguagens e Tecnologias, coordenado pela Dr. Fabiana Diniz Kurtz e do grupo Teorias do Currículo, coordenado pelas professoras Eva Terezinha Boff e Maria Cristina Pansera Araújo.

2 É doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), onde atua também como docente do Curso de Letras. Realizou doutorado no exterior, na modalidade doutorado sanduíche junto ao Doutorado em TIC na Educação, na Universidade de Lisboa, com bolsa CAPES. Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde também realizou sua graduação na licenciatura em Letras (Português-Inglês). É líder do Grupo de Pesquisa "Mongaba": Educação, Linguagens e Tecnologia. Sócia da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) desde 2014, possui experiência e atua na área de Formação de Professores com ênfase em Tecnologias da Informação e Comunicação na educação, Linguística Aplicada, Gêneros Textuais, Ensino de Inglês para Fins Acadêmicos.

a partir das TIC, não apenas em disciplinas isoladas e ainda que seja realizado por meio de todos os profissionais envolvidos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Tecnologias de informação e comunicação (TIC). Análise textual discursiva (ATD).

**Abstract:** The aim of this paper is to investigate and analyze the established discourses of future teachers of a degree course in Letters - Portuguese and English, from a community university, component of COMUNG-RS, located in Rio Grande do Sul, seeking to understand how occurs the formation of future teachers in English language and the teaching-learning processes that involve it, with emphasis on the pedagogical articulation with information and communication technologies (ICT) in an integrated way. It is a case study, as a qualitative method, using discursive textual analysis as a data analysis method. Thus, as a result, the speeches reveal that the formation of the future teachers involved encompasses the discussion about ICT, but not satisfactorily, revealing in their practices that future professionals tend to a technical perspective of teaching about ICT. The means by which such bias can be abandoned is for teacher education to consider cross-sectional education based on ICT, not only in isolated subjects and even though it is carried out by all the professionals involved.

**Keywords:** Teacher training. Teaching English as a foreign language. Information and communication technologies (ICT). Discursive textual analysis (DTA).

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es investigar y analizar los discursos de futuros profesores de un curso de grado en Letras - Portugués e Inglés, de una universidad comunitaria, componente de COMUNG-RS, ubicado en Rio Grande do Sul, buscando entender cómo formación de futuros docentes en lengua inglesa y los procesos de enseñanza-aprendizaje que lo involucran, con énfasis en la articulación pedagógica con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de manera integrada. Es un estudio de caso, como método cualitativo, que utiliza el análisis textual discursivo como método de análisis de datos. Por lo tanto, como resultado, los discursos revelan que la formación de los futuros maestros involucrados abarca la discusión sobre las TIC, pero no de manera satisfactoria, revelando en sus prácticas que los futuros profesionales tienden a una perspectiva técnica de la enseñanza sobre las TIC. El medio por el cual se puede abandonar este sesgo es que la formación del profesorado considere la educación transversal basada en las TIC, no solo en asignaturas aisladas y aunque sea realizada por todos los profesionales involucrados.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Enseñanza de inglés como lengua extranjera. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Análisis textual discursivo (ATD).

## 1 INTRODUÇÃO

Os processos de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, há bastante tempo, tem apresentado inúmeras fragilidades que, ao contrário do que muitos profissionais manifestam, não são meramente de ordem metodológica, mas teórica e conceitual (ver LIGHTBOWN; SPADA, 2013; LEFFA, 2006, 2014; BORGES, 2015; RAFAEL, 2016;). Esse fator, por consequência, é visto como um problema que acarreta consequências metodológicas superficiais por parte de professores, uma vez que não estando a base teórica bem clara e concisa, o fazer docente não é realizado adequadamente.

Considerando isso, os documentos oficiais (PCN LE, 1998; PCNEM, 2000; PCNEM +, 2002; OCEM, 2006; BNCC, 2018) que orientam o ensino da Língua Inglesa (doravante LI), primam por um ensino pautado em práticas comunicativas e sociointeracionistas baseadas nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, como as teorias de base vigo-

tskiana. Um ensino que vá além de práticas baseadas no ensino de conteúdos gramaticais e instrumentais, valorizando acepções críticas e autônomas, implicando na reflexão crítica da linguagem por parte dos alunos.

No entanto, esse ensino ainda é o chamado “tradicional” e se dá longe dessa perspectiva interacionista; no Brasil, é (ainda) guiado por um modelo descentralizado e tradicional, que enfatiza, principalmente, a abordagem de ensino de gramática (descontextualizada e livre de contexto) e da tradução (LIGHTBOWN & SPADA, 2013; LEFFA, 2006, 2014; BORGES, 2015; RAFAEL, 2016;). Apontamos, portanto, como uma das fragilidades o modo como se ensina a LI atualmente nas escolas, principalmente a partir do que autores como Almeida (2002), Leffa (2014), Lightbown e Spada (2013), salientam.

É possível compreender, a partir de tal problemática, que mesmo com o que as regulamentações orientam, não há uma harmonia entre o que se propõe e o que efetivamente acontece no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem da LI. Nesse sentido, ressaltamos, bem como faz Kress (2003), que o estudo atual da língua inglesa não pode se deter aos mesmos focos de observação do passado, mas carece de novos olhares, de outros modelos e ferramentas que busquem atender a atual realidade, visto que as salas de aulas são ambientes onde a comunicação se estende além dos modos da linguagem escrita e falada, já que são espaços multimodais. Assim, seus sentidos são construídos por meio de recursos outros que não apenas aqueles que compõem uma acepção tradicional de comunicação.

Desse modo, como um indicativo de mudança perante a esse contexto de acepção tradicional salientada, ressaltamos as Tecnologias de Informação e Comunicação (dora-vante TIC), que conforme ressaltado por Miranda (2007), Kurtz (2015), Freitas (2010), possuem grande importância como artefatos pedagógicos culturais que podem ser articulados a diferentes metodologias a serem utilizadas nas salas de aula.

Por meio da teoria vigotskiniana conforme ressaltado por autores da área educacional (ver MIRANDA, 2007; JONASSEN, 2000; KURTZ, 2015; WERTSCH, 2002; 2007; MALDANER, 2014), é possível compreender as TIC como criações humanas, que, principalmente na educação, podem atuar como ferramentas pedagógicas intelectuais de professores e alunos, empoderando-os e possibilitando maior acesso à informação, permitindo discussões com perspectivas mais críticas do conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem. Entendemos que a articulação das tecnologias no campo educacional só agrega mais um elemento importante à necessária revisão dos princípios e práticas de profissionais da educação, que requerem reformulações e aperfeiçoamento, principalmente na formação de professores.

Sendo assim, considerando que as TIC permeiam as nossas relações humanas e culturais e que fazem parte dos (novos) processos de ensino e aprendizagem, destacamos como importante, portanto, problematizar o processo de ensino e aprendizagem do professor de línguas e sua articulação com as TIC – e, em particular, do professor de LI. Dessa

forma, caracterizamos a importância em investigar como ocorre a formação docente dos profissionais que ensinarão a língua estrangeira e como compreendem a relação do ensino com as TIC, que se apresentam como a materialidade de uma possibilidade multimodal e necessária de ensino considerando o contexto histórico-cultural atual.

Desse modo, o objetivo do presente trabalho é investigar e analisar o discurso de futuros docentes de um curso de licenciatura em Letras - Português e Inglês de uma universidade comunitária do interior do estado do Rio Grande do Sul, sobre sua formação em LI e os processos de ensino-aprendizagem que a envolvem, com ênfase para a articulação pedagógica no ensino de LI com TIC de modo integrado. Para tanto, foi realizada a organização sucinta de uma revisão teórica acerca de como a formação de professores de LI é prevista na área acadêmica em torno do ensino e aprendizagem de LI e do papel das TIC na educação básica.

Assim, sem a pretensão de esgotar o debate aqui levantado, esperamos qualificar de modo significativo as discussões que ocorrem atualmente acerca da inserção das TIC nos currículos de formação docente, buscando enfatizar o processo reflexivo e crítico que tal postura e adequação por meio das instituições necessita.

## **2 O PAPEL DAS TIC NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

Atualmente, as relações existentes na sociedade entre os seres humanos e o mundo que os cerca implicam cada vez mais uma correspondência interfaceada pelas tecnologias (LEVY, 1990), da qual não há volta. Surgiu uma sociedade baseada no que Castells (1999) chamou de “Paradigma da Tecnologia da Informação”. Consideramos, portanto, que existe uma grande necessidade, por meio do âmbito da formação de professores, de se apropriar das tecnologias e de meios pelos quais essas possam ser inseridas no contexto educacional, para que se possa cumprir seu papel social, gerando cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, que irão proporcionar aos seus alunos as mesmas condições de aprendizagem posteriormente.

Assim, consoante ao que Wertsch (2002), Maldaner (2014; 2006), Kurtz (2015) salientam, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) fazem parte da cultura da sociedade, marcando uma grande mudança no processo mundial de produção e popularização dessas ferramentas, em que as mesmas passam a ser utilizadas nos mais diversos campos e áreas de conhecimento e da sociedade, influenciando, portanto, o contexto social, político e econômico. Tal processo impacta de maneira expressiva e profunda o cotidiano das pessoas, pois apoiando-nos na teoria histórico-cultural de Vigotski (2001; 2007), é possível compreender que tais ferramentas modificam as relações sociais, comportamentos e, não obstante, as relações cognitivas e biológicas de se conceber os diferentes conhecimentos e interações.

Nesse contexto, baseando-nos nos autores acima citados, salientamos que é difícil se constituir como ser humano, social e cultural distante das TIC, uma vez que, nós, seres humanos, nos encontramos em uma rede aberta, com computadores, celulares, *tablets*, todos interconectados, modificando as práticas e as ações dos sujeitos, criando novos sentidos aos conhecimentos e às experiências. Assim, as relações existentes na sociedade entre os seres humanos e o mundo que os cerca implicam cada vez mais em uma correspondência interfaceada pelas tecnologias. Desse modo, estando as pessoas, o conhecimento, as informações, o mundo todo interconectado, é importante ter o entendimento do que essas ferramentas digitais implicam nos processos de ensino-aprendizagem e na interação daqueles que se encontram no contexto escolar e, por isso, salientamos a necessidade de se pensá-las como elemento fundamental a ser estudado e trabalhado na formação docente daqueles que se encontram na graduação de maneira, principalmente sob as perspectivas crítica e reflexiva.

A partir dessas interações propostas é que a reflexão pode ser constituída no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos. As TIC são ferramentas mediadoras de conhecimento, que fazem parte do contexto histórico-cultural e que modificam as interações entre os sujeitos, biologicamente e cognitivamente, dessa maneira, entendemos que “com isso, cria-se a cultura mais do que nunca de forma coletiva, solidária, interativa” sendo essas “qualidades humanas necessárias e possíveis de desenvolvimento na escola” (MALDANER, 2014, p. 19).

Percebemos, portanto, que o reconhecimento de uma sociedade que a cada momento se torna mais tecnológica, com ferramentas avançadas, deve ser assistida da conscientização de que é preciso incluir nos currículos de formação as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias de forma realmente efetiva, com emendas e propostas que se deem além do tecnicismo, alcançando o nível de reflexão e criticidade digital.

Assim, em meio a esse contexto, onde muitos estudos foram elaborados acerca da importância da inserção das TIC na formação docente, destacamos o trabalho de Matos (2001), que no ano citado já destacava que há muito se sugere uma formação relacionada à integração das TIC no processo pedagógico, algo que deve ser entendido sob duas vertentes: uma interna, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos na formação de professores, e, principalmente, uma outra, externa, de forma a aprender a dimensão social e política do uso das TIC no processo de ensinar e aprender, visto que a forma como as tecnologias são concebidas na formação inicial docente gera várias implicações que determinam o processo formativo.

Kensky (2007), por sua vez, indica que é imprescindível, na formação de professores, o contato direto com as tecnologias e suas diferentes articulações para o ensino, não apenas do ponto de vista teórico ou técnico, mas de forma que possibilite explorar o potencial pedagógico das propostas, pois só assim o docente será capaz de inserir novos recursos tecnológicos em sua prática. A formação deve possibilitar o contato com novas formas

de ensinar e de aprender, acompanhando as constantes transformações da sociedade em que vivemos.

Aliada a tais compreensões, Fagundes (2007) destaca que o desenvolvimento dos alunos não é garantido só pelo estímulo ao uso das TIC, mas depende também da forma pela qual eles o fazem, da atuação e intervenção dos educadores. A autora reflete que, quando o professor realiza uma intervenção ética, acolhedora e imaginativa, o processo de desenvolvimento acontece com ampla liberdade e de diversas maneiras, podendo, assim, desenvolver habilidades e competências na educação, como curiosidade, desejo de obter conhecimento, busca de informações relevantes, idealização e desenvolvimento projetos de pesquisas etc.

A partir desse breve panorama, portanto, é possível destacar a importância que há no papel do ensino de LI. Essa que carrega consigo a possibilidade de acesso ao conhecimento global, uma vez que o inglês é conhecido como a língua universal, a mais consumida e aprendida ao redor do mundo. Conforme Moita Lopes (2003) explicita, o professor de LI deve ter a consciência disso, buscando entender que a globalização está presente no mundo através de discursos que são, em sua maioria, em Inglês, e que chegam aos mais diversos locais através das redes de divulgação de informação, principalmente pela TV e *Internet*.

Nesse sentido, de acordo com Moita Lopes (2003), a formação de professores de LI precisa estabelecer uma forte conexão entre as tecnologias e o ensino da língua estrangeira, utilizando-as como uma forma mediadora de conhecimentos e saberes, como já dito antes, enquanto ambiente de aprendizagem e como um canal de interação entre a língua, o professor e o aluno. É preciso ampliar o debate com vistas a propor reflexões que considerem uma visão de educação condizente com os desafios da sociedade atual, reconhecendo a necessidade de mais investimento no profissionalismo docente, preparando professores para as devidas mediações entre linguagens, tecnologias e os contextos locais e globais.

Ainda, de acordo com Leffa e Irala (2014), a *internet* e o uso das TIC permitem ao professor que aborde o saber científico de forma mais dinâmica, podendo desfrutar do fácil acesso a outras pessoas de diferentes locais, distantes, podendo trabalhar de forma mais “real” e “palpável” a diversidade cultural, que também faz parte processo de ensino da LI. O acesso às informações promovido pelo uso das TIC é uma forma de conhecer culturas distintas, mesmo aquelas que não fazem parte do cotidiano dos alunos, proporcionando uma compreensão de como funciona a língua, contrapondo o local e o global, estudando culturas diversas e aprendendo também a respeitá-las (LEFFA; IRALA, 2014).

Sobre as mediações da tecnologia e do contexto local e global, bem como sobre o papel do inglês no mundo globalizado, Graddol (2006), Finardi, Prebianca e Momm (2013) e Leffa e Irala (2014) sugerem que o inglês e a tecnologia ampliam o acesso à informação e, conseqüentemente, à participação do indivíduo na era do conhecimento; no entanto, essa participação deve prever uma postura ética condizente com uma postura cidadã, pro-

movendo discursos que desconsiderem qualquer tipo de alienação, o que por vezes não é trabalhado. Não é apenas utilizar, mas, principalmente, refletir sobre o papel dessas ferramentas e aproveitar as possibilidades pedagógicas.

Dessa forma, de acordo com esses autores, o professor, ao se apropriar de práticas que envolvam as TIC, passa a oferecer aos seus alunos um caminho de contato real com a LI, em que se pode perceber os processos de ensino e aprendizagem de maneira mais real e satisfatória. Assim, os alunos podem identificar sentidos no aprendizado e construir seus conhecimentos de forma real, partindo de discursos concisos e coesos com o contexto histórico-cultural em que se fazem presentes, além de significar aquilo que aprendem. A proposta viabilizada e facilitada através do uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação pressupõe um ensino mais interativo, conectivo, criativo, reflexivo, crítico e dialógico entre alunos e professores.

Compreendemos, dessa forma, a partir do que Almeida (2002) salienta, que o professor de LI se constitui como o orientador e o proponente de projetos na sala de aula, escolhendo a maneira e a forma como irá produzir e conduzir sua aula, por isso destacamos a necessidade de que esse profissional esteja sempre atualizado e disposto a incluir as TIC em seus planejamentos, para que, dessa forma, consiga envolver seus alunos em atividades que elevem e capacitem seus conhecimentos. No entanto, para isso, é preciso que se invista também em formação continuada para os profissionais, para que alcancem tais práticas de maneira mais concisa.

Nesse meio educacional e frente a tais reflexões e discussões, o professor, como profissional, deve saber fazer escolhas conscientes sobre conteúdos, metodologias e métodos a serem utilizados em sala de aula e integrá-los à demanda do saber tecnológico. Considerando tais questões, acreditamos que professores e alunos, portanto, precisam se apropriar crítica e criativamente da tecnologia, “dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-las passivamente” (FREITAS, 2010 p. 340), e vislumbrando nas TIC aliadas ao ensino de LI, instrumentos capacitadores das habilidades cognitivas do ser humano.

### **3 METODOLOGIA**

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, caracterizada por ser um estudo de caso do tipo etnográfico que, de acordo com Yin (2001), se caracteriza principalmente por ocorrer com uma instância em particular, como uma pessoa, uma instituição ou um determinado grupo social. No caso desta pesquisa, foram realizadas 8 entrevistas semiestruturadas com um determinado grupo social (alunos) de um curso de Letras de uma única instituição. Para análise dos dados advindos das entrevistas adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2011), os dados foram triangulados com a análise teórica-documental realizada e explicitada no referencial teórico deste texto, reiterando a base descritiva e interpretativista da ATD.

Desse modo, quanto ao processo de constituição e seleção de participantes da pesquisa, o foco foi verificar a visão de futuros professores sobre o ensino da língua inglesa articulado às TIC como ferramentas pedagógicas. Assim, optamos por conduzir a investigação em uma Universidade Comunitária localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, junto a estudantes do Curso de Letras – Português e Inglês. Para tanto, consideramos os seguintes critérios para participação: a) possuir, no mínimo, 70% de curso concluído a fim de ser considerado “formando”; e b) ter cursado, no mínimo, uma disciplina de estágio curricular supervisionado na área de Língua Inglesa.

Foram enviados *e-mails* a todos os estudantes que se enquadravam nesses critérios, o que fez um total de dezoito alunos. Desses, oito estudantes responderam ao convite informando estarem interessados em participar da pesquisa. As entrevistas foram conduzidas presencialmente no campus da universidade.

Destacamos as seguintes características sobre o perfil dos oito participantes: possuem uma faixa etária entre 21 e 31 anos; quatro já atuam como professores nas redes públicas de ensino, enquanto os demais tiveram experiências em sala de aula apenas a partir dos estágios curriculares, são 7 (sete) do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino. De modo a analisar os dados constituídos a partir das oito entrevistas, considerando os critérios estipulados na ATD, utilizamos o *software* de análise qualitativa - o ATLAS.ti (ATLAS.TI, 2015) -, esse que, de acordo com Walter e Bach (2015), é um meio que facilita e organiza o gerenciamento e a interpretação dos dados. O mesmo facilita a compreensão de um fenômeno social específico a partir da construção de um quadro de categorias com altos níveis de abstração.

Nesse sentido, considerando essa perspectiva metodológica, a ATD vem ao encontro do que pesquisadores concebem como pesquisa descritiva e interpretativista. Essa metodologia possui uma sequência recursiva de três componentes, que são a unitarização, a categorização, e a construção de um metatexto que exige do pesquisador atenção e rigurosidade em cada etapa, que permitem a construção de uma nova teoria ao final da pesquisa.

De acordo com os autores, Moraes e Galiazzi (2011), a primeira etapa diz respeito ao aprofundamento dos dados gerando um movimento de separação das unidades significativas, o que se trata de um processo de desorganização do texto. A segunda etapa trata de um processo constante em que se comparam as unidades que foram delimitadas no processo da análise, buscando levar isso a um agrupamento dos elementos que são semelhantes. A terceira e última fase da ATD tem como premissa a construção de um metatexto pelo pesquisador, que deve tecer considerações sobre as categorias que ele construiu; os metatextos são formados por descrição e interpretação, dizem respeito a um momento em que o pesquisador assume a si próprio como autor dos seus argumentos utilizados para a validade e confiabilidade de sua análise.

De modo específico à pesquisa realizada, a primeira etapa da organização das informações se constitui na transcrição dos áudios gravados das entrevistas para textos em

“pdf”. Nessa etapa, cada entrevista foi codificada para organizar a leitura e análise. Para fins de interpretação desse processo e para garantir o anonimato dos participantes, os nomes dos participantes foram codificados com a letra “A” (aluno), seguidos de números, como “A1”.

A próxima etapa foi a unitarização, na qual o texto foi separado em unidades de significado de acordo com nossas próprias interpretações. A etapa seguinte foi a de identificação dos enunciados que geraram as primeiras categorias da pesquisa. Após essa etapa, essas categorias foram reagrupadas, sendo que, dentre as sete categorias iniciais, optamos por rearticulá-las e finalizar o processo de análise de dados com 3 categorias de análise, conforme apresentamos na seção destinada aos Resultados a seguir. Importante ressaltar que os excertos escolhidos da entrevista serão apresentados em itálico.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme destacamos anteriormente, a análise dos dados permitiu que chegássemos a 3 categorias para posterior produção de metatextos: a) Pressupostos teóricos em associação a elementos metodológicos são essenciais à formação inicial do professor de LI; b) A associação das TIC aos currículos formativos deve ocorrer de forma transversal; c) As TIC são vistas como instrumentos “técnicos” importantes no processo da prática docente.

Tal categorização envolveu o processo de interpretação de tais temáticas, que é apresentada abaixo considerando as categorias elencadas.

### **a) Pressupostos teóricos em associação a elementos metodológicos são essenciais à formação inicial do professor de LI**

Os aspectos teóricos e metodológicos que envolvem a formação docente de um professor LI são muito importantes, pois são esses que irão nortear e determinar a maneira como os alunos irão planejar e constituir suas aulas, se de forma formalista, em uma percepção de um ensino tradicionalista, ou de forma funcionalista, a partir de um viés que considera e vê o aluno como a partida do objeto de estudo, percebendo a língua como prática comunicativa e interacionista (ver ALMEIDA FILHO, 2002; ANTUNES, 2010, 2014; LEFFA, 1988; MEURER, 2000).

Seguindo tais perspectivas e autores, as teorias de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e de LI precisam partir da interação/comunicação, considerando o contexto no qual o aluno se insere, trabalhando, desse modo, a partir de gêneros textuais, buscando articular o ensino de modo que a aprendizagem faça sentido ao aluno e que o ajude a ler o mundo e as diferentes linguagens existentes de um modo crítico.

Assim, é basilar buscar entender como os participantes associam a parte teórica de sua formação com a prática e como eles percebem o papel dos sujeitos que fazem parte desse processo de ensinar e aprender. A partir das falas de A1 e A2 é possível notar a im-

portância dada ao papel dos alunos na sala de aula, considerando eles como participantes também do processo de ensino e aprendizagem e o professor como o orientador do conhecimento dentro do espaço da sala de aula e não mais como o detentor do saber:

[...] eu gosto muito das teorias das concepções que consideram o estudante, o aluno como autônomo do seu processo de desenvolvimento, do seu processo formativo. Que o professor, ele é aquele mediador que ajuda o aluno a construir o conhecimento. A1

[...] por muito que eu percebi, que eu vivenciei na faculdade e eram coisas que eu colocava nos meus estágios também, era sempre considerar o aluno. [...] então não o professor como detentor de todo o conhecimento, mas sim como mediador. A2

Esse viés teórico apresentado pelos entrevistados tem início em uma longa discussão de vários pensadores da educação que se realiza há tempos. O processo de formação tem em seu histórico o foco pela transmissão de conhecimento por parte dos educadores, em que esses são os únicos detentores do conhecimento, sendo o ensino dado a partir de uma visão tecnicista, mecânica e tradicional (MACEDO; LOPES, 2011).

Teóricos como Freire (2008) e Almeida Filho (2002) apontam o viés destacado pelos participantes como o mais apropriado para a educação, considerando principalmente o dialogismo na sala de aula, passando o foco do processo pedagógico para o aluno e não mais para o professor, esse que passa a ser o mediador do conhecimento numa perspectiva dialógica. De acordo com Almeida Filho (2002), “está superada a visão do professor como emissor e do aluno como receptor numa relação opressiva de cima para baixo” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 15).

Outro fator importante no entendimento de processos teóricos e metodológicos que englobam a formação de um professor de LI, discutido pelo entrevistado, diz respeito ao ensino partindo de gêneros textuais e não apenas da gramática normativa, conforme a literatura da área indica (MEURER, 2000, 2002; ALMEIDA FILHO, 2002 etc.).

Destarte, o docente que busca trabalhar a partir de uma concepção pautada em gêneros textuais, possui, portanto, uma coerência com concepções de texto, discurso e linguagem inerentes a um professor de LI e, ainda, com a ideia de professor mediador e dialógico. Notamos na fala de A3 e A7, que eles possuem essa questão bem esclarecida:

[...] em língua portuguesa, a questão de trabalhar com gêneros textuais e inserir e pensar língua portuguesa como uma prática social, [...] e não pensar gramática como uma coisa isolada. Em língua inglesa também essa questão dos gêneros textuais e das funções comunicativas, [...] e em literatura foi a questão de você trabalhar a leitura como uma [...] experiência para quem tá lendo, não trabalhar com, só a questão histórica de períodos literários ou algo assim, algo a mais. A3

Também tem essa questão de como a universidade nos ensinou a trabalhar com gêneros, com a gramática [...] que nós na faculdade precisamos conhecer tudo que nossa língua nos apresenta, né, do trabalho com ela, tanto na gramática como lite-

ratura, mas tem coisas que quando a gente for para sala de aula a gente precisa filtrar, passar em uma peneira, né, porque tem coisas que a gente aprende para como professor saber, mas para os alunos já é algo que um pouco desnecessário. A7

No entanto, um aluno entrevistado parece discordar de seus colegas em relação à tais concepções presentes no curso:

[...] eu percebo o curso de letras da (nome da instituição) um pouco confuso, porque [...] eles nos ensinam de uma forma bastante tradicional. [...] Acho que o curso fala e prega uma coisa e pratica outra bem diferente do que ele prega, tanto é que nós não somos ensinados a ser professores diferentes do tradicional, não é? A teoria, a de como ser um professor funcionalista, o professor que usa a gramática sistêmico-funcional, mas não nos é ensinado como ser professor nessa perspectiva [...]. A8

A8 deixa explícito em sua fala que o curso de Letras trabalha incentivando o ensino de uma forma que ele mesmo não pratica, ressaltando, portanto, a importância de um ensino baseado na interação, no dialogismo e no ensino, principalmente contextualizado da língua, como notei nas falas dos outros participantes, sem, no entanto, ensinar dessa forma. Nesse sentido, o participante não deixa claro, em sua fala, de que forma o professor de línguas, concebido como educador, pode associar questões gramaticais a um ensino chamado “contextualizado” e significativo. É importante destacar que cada escolha é feita dentro o leque de possibilidades envolvendo métodos e abordagens de ensino de línguas. A incoerência apontada entre discurso e prática de docentes pode representar diferentes propósitos, perfis e especificidades de assuntos tratados ao longo do curso.

Outro fator que deve ser destacado dessa categoria, é a dicotomia, há muito existente, entre teoria e prática e que é ressaltada na fala dos docentes já em atuação nas escolas, como A7 e A5. Os mesmos dizem que a teoria se dá longe da prática e que aquilo que se estuda na faculdade (questões teóricas e metodológicas), por vezes, não é possível aplicar na sala de aula. De acordo com Freire (2008), de fato, a teoria, por vezes, pode se dar longe da prática, sendo que essa importa mais ainda do que aquela, por conta de tratar da realidade do professor que está atuando em sala de aula:

Eu vou ser bem sincera, assim, eu sinto que só o que eu aprendi na universidade não foi o suficiente, porque quando a gente vai para sala de aula, a gente trabalha com a teoria, mas a prática é muito importante e essa prática quem me deu foi o PIBID [...]. A7

Eu acho que a gente tem que sempre utilizar no espaço da sala de aula as teorias que a gente estuda na faculdade, planejar em cima disso. Mas também envolvendo o aluno nesse meio, colocar ele a inserido nesse meio e fazer de alguma forma com que isso se aplique na prática porque na teoria muitas vezes surgem algumas coisas e na prática não é bem isso, né? A5

Assim, é preciso comentar que A7 parece, em sua fala, deslocar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da faculdade em si, apontando que esse programa de bolsas, ao contrário da faculdade, foi o único a proporcionar a “prática” docente. No entanto, fazendo parte de um programa de cursos de licenciatura, o Pibid tem como premissa justamente aproximar os futuros docentes com o ambiente escolar – questão que não está clara para A7. Já A5 destaca a importância da presença de teorias na sala de aula, mas ressalta que na prática as coisas ocorrem, por vezes, num fluxo diferente daquilo que a teoria propõe.

Assim, em relação às questões teóricas que envolvem a articulação do curso com as TIC, pensando pelo lado teórico dos documentos oficiais que regem a educação outrora mencionados nesse texto, quando questionados acerca de como as TIC aparecem nos documentos oficiais, a maioria dos alunos não soube responder, sendo que poucos comentaram acerca das TIC aparecerem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A maioria dos participantes disseram que em diferentes momentos tiveram que realizar a leitura dos documentos, no entanto, em nenhum momento procurando o estudo acerca das TIC, como dizem,

*A5 “eu já dei uma lida há um tempo atrás, principalmente na BNCC e eu vou te confessar agora que eu não lembro totalmente sobre isso, mas eu já ouvi falar. [...] eles estão tentando inserir isso, ainda mais área de linguagem, né? [...]”; A3 “[...] eu lembro de ter lido esses documentos, mas como na minha leitura eu estava focada em outra, em outro ponto da questão, eu não consigo lembrar de como ele abordava essa questão [...]”; A8 “para falar a verdade eu não tenho nem ideia, não sei mesmo, como elas são contempladas em tais documentos” e A6, “eu acredito que se dê, eu não sei, eu nunca li nada sobre isso, pelo menos em relação às TIC, não nos documentos oficiais”.*

Ainda, A1 acrescentam às suas falas o fato de que o não conhecimento acerca das TIC nos documentos oficiais se deve ao fato de não ter sido trabalhado no curso, dizendo que “*não, eu não saberia dizer. Acredito que eles devem, devem constar nesses documentos, né, referência sobre ensino e a tecnologia. [...] quando eu tive que pensar essas questões anteriores dá para ver essa falha, do meu próprio processo formativo, [...]”*. E A7 ressalta que no meio escolar não é um fator presente de discussão, revelando em seu discurso, o esvaziando em relação a preocupação com as TIC nas escolas, pois nunca leu “*nada sobre as TIC e se elas estão presentes num documento oficial. [...] eu nunca li sobre na universidade, nunca ouvi falar em alguma lei, nem agora nas formações de professores, eles não falam sobre isso [...]”*. Já na resposta do participante A4, abaixo exposta, podemos notar uma crítica ao documento da BNCC, que revela que o mesmo não considera um contexto que dê conta da realidade dos aparatos tecnológicos das escolas:

É, na verdade a BNCC agora está trabalhando bastante, né, com o uso das tecnologias, [...] mas eu acho que ela apresenta muitas falhas, porque [...] ela prevê que se trabalhe com blogs, que você leve ferramentas da internet para sala de aula, mas aí ela não prevê, por exemplo, que, a infraestrutura que a escola comporta né, [...] ela emparelha todas as escolas no mesmo nível, né, como se todas fossem bonitinhas, perfeitinhas... A4

Ainda, a aluna A2, apesar de apresentar uma resposta que articula TIC e o termo multiletramento e demonstrar satisfação com o fato das TIC terem “aparecido agora” nos documentos – demonstrando não ter o conhecimento de que as TIC já aparecem em documentos há muito tempo, como na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e, por conseguinte, nos documentos posteriores - não desenvolve em seu planejamento de estágio uma aula que contemple as TIC. E, numa visão diferente de A4, mais otimista, acredita que, com a inserção as TIC no documento, as realidades das escolas se modifiquem e que o tema possa ser debatido.

Elas, elas já são incorporadas no multiletramento, né. Elas já são, elas já fazem parte do, parte do currículo né, da, da BNCC, né? Acho que sim, sim. E eu acho, e é importante, [...] né, que daí de repente agora que entrou em documento as coisas começam a ser debatidas, né? E aí essas realidades por exemplo de bloqueio de YouTube, na escola, talvez agora elas caiam por terra, sabe? [...] Talvez isso possa ser discutido, sabe com, estando na BNCC. A2

Considerando as questões acima apontadas ao longo dessa categoria, é possível pontuar dois eixos maiores de discussão: a associação metodológica e teórica com a prática; e a associação teórica que os documentos oficiais fazem das TIC com o ensino. A partir do primeiro eixo foi possível perceber a importância que há na associação teórica-metodológica na prática docente, que fora revelada nos discursos dos alunos, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas, pois os mesmos estão em consonância com aquilo que a literatura aponta, propondo um ensino a partir de gêneros textuais, interacional e ainda, que considera o aluno como objeto de estudo e o professor numa perspectiva mediadora e dialógica.

No entanto, a partir do segundo item, acerca da questão de sobre como se dá a articulação das TIC nos documentos oficiais, as respostas foram mais cautelosas e sucintas. É perceptível que alguns dos alunos pretenderam demonstrar algum conhecimento acerca dessa articulação, mas acabam deixando a desejar nesse quesito, ao apresentar frases enroladas e confusas. Nesse sentido, é possível apontar uma crítica ao processo de formação do curso em questão. Fica evidente que os alunos tiveram que ler os documentos oficiais durante sua graduação (se não todos, pelo menos alguns), mas em nenhum momento fora tratada a temática das TIC durante tal momento.

### **b) A associação das TIC aos currículos formativos deve ocorrer de forma transversal**

Nesta categoria criada, salientamos alguns fatores presentes nas falas dos entrevistados e que se ligam ao modo como o curso de letras traz em seu currículo uma articulação com as TIC. O primeiro a ser destacado é de que no curso em suas três grandes áreas, as TIC são articuladas apenas por professores de LI; o segundo fator é o porquê de o curso buscar integrar as TIC no currículo e o terceiro diz respeito às críticas feitas ao curso pelos alunos em relação aos processos de articulação com as TIC.

Assim, é importante destacar que os cursos em geral, de formação de professores, não apresentam em suas grades de currículo, disciplinas ou mesmo ementas que considerem teorias reflexivas sobre as TIC, tal fator foi possível perceber a partir da pesquisa de Ávila; Vargas; Kurtz (2017). Mas, ao contrário disso, A3 ressalta que a temática acerca das TIC esteve presente durante o curso, citando o exemplo acerca da inserção das TIC em planejamentos e também de uma matéria específica sobre as TIC:

[...] Foi um tema bem pautado durante o curso, em algumas disciplinas específicas, por exemplo, como cultura digital na educação, [...] ao longo do curso alguns professores trabalhavam mais que os outros e eu diria que as TIC eram mais abordadas em disciplinas de língua inglesa. [...] Eu me lembro especialmente de uma proposta de atividade em que a gente tinha que elaborar um plano de aula e era obrigatório que contivesse alguma tecnologia de informação e comunicação contempladas nesse, nesse nosso plano de aula. [...] acredito que isso seja trabalhado porque as tecnologias são uma questão inerente à nossa sociedade atual, não tem como negá-las, elas estão mudando profundamente as nossas relações sociais [...]. A3

Outro ponto a ser destacado em sua fala, é o de que os professores com formação em LI articulavam mais essas questões tecnológicas do que outros. Ainda, o participante aponta um viés muito importante sobre o lugar da tecnologia na sociedade atual, suas implicações nas relações sociais e a necessidade de sua inserção em meio aos cursos de formação de professores. Nesse sentido, é possível destacar o que Kurtz (2015) apresenta, a partir da teoria histórico-cultural de Vigotski, que, de fato, as TIC estão propondo mudanças no comportamento, nas relações sociais e no próprio desenvolvimento biológico, não podendo as mesmas serem ignoradas, pois como criações culturais humanas, elas alteram tais aspectos.

Outra participante, A4, menciona apenas uma professora quando questionada acerca de como a questão tecnológica aparece no curso de inglês “*eu lembro que quando eu fiz inglês a professora X trabalhava muito essa questão das tecnologias*”. Aponta, ainda, a importância que a discussão teve, pois implica no modo como ela vê as tecnologias no decorrer de suas aulas, destacando, assim como outros participantes ao longo do trabalho, o fato das TIC estarem inclusas na cultura do ser humano e o fato de como elas se tornam mais interessantes se bem utilizadas pelo professor, “*e eu acho que o nosso trabalho tem*

*essa importância de interligar, né? [...] e eu percebo que quando você leva isso em sala de aula, eles aproveitam mais do que quando você dá uma aula tradicional, né, de copiar do quadro”.*

A2 realiza uma fala um pouco diferente, apontando de que maneira o curso buscou explicitar as TIC no seu desenvolver, como leituras em pdf; o trabalho em grupos *online*, reconhecendo que esse último fator facilita muito para os estudantes que podem realizar as tarefas em grupos, sem precisarem necessariamente se deslocarem de suas casas; armazenamento de arquivos e construção de documentos realizados coletivamente.

Eu acho que uma coisa muito bacana que nós temos no curso é a questão da leitura de livros e arquivos em formatos de Word e PDF, formato [...] que não é papel impresso. [...] é, aprender a trabalhar em grupo pela internet, [...] foi muito bom porque aí não tinha aquela necessidade de se deslocar, tu podia fazer em casa e não deixava de fazer sabe? Então o uso da internet, das tecnologias nessas questões [...] foi bem construtivo, foi bom, foi uma nova perspectiva.  
[...] e vimos mais essas questões no inglês, né? Por causa dos professores X e o X também, que dá em inglês; que utilizam muito, sim, até o próprio armazenamento de arquivos de maneira coletiva, construção de documentos coletivos [...]. A2

Assim como as outras falas analisadas até agora nessa categoria, a participante também ressalta a utilização das TIC por parte de alguns professores, também salientando que esses possuem formação em LI. Aproximando-se do que A2 aponta, A5 realiza uma articulação em sua fala, das tecnologias como linguagem e que, portanto, fazem parte da área de letras. A participante destaca a importância que as TIC possuem no dia-a-dia e que as mesmas estão presentes no contexto de sala de aula do curso de letras. Exemplifica esse fator dizendo que são utilizadas ferramentas *online* para elaboração de trabalho e pesquisa, assim como na elaboração de material e métodos que envolvem tecnologias:

Ele articula, na minha visão, muito bem e eu acho que isso ocorre principalmente porque as linguagens andam juntas conta com a tecnologia, né? A gente precisa delas o tempo todo para se comunicar, tanto na questão da interpretação quanto na, em outras diversas questões, na... que estão presentes nas tecnologias. O curso de letras articula isso, então, muitas vezes nas questões, tanto na na rotina da sala de aula, a gente utiliza métodos e diversas tecnologias no ambiente da sala de aula, quanto também na questão da pesquisa, na questão de elaboração de material, a gente utiliza bastante. A5

Nesse mesmo sentido e de forma um pouco mais objetiva, A7 esclarece o modo como o curso apresenta as TIC aos alunos, dando exemplo de atividades que teve que realizar com essas ferramentas, dizendo que o objetivo dessa articulação é de que o professor tenha a percepção das ferramentas disponíveis e que trabalhe no mesmo sentido com os alunos, posteriormente, ressaltando ainda o ensino EAD no curso:

Eu sinto que o nosso curso, ele procura nos apresentar várias formas de TIC, de como trabalhar com elas, sim e isso foi bem importante. [...] isso ocorre porque eles querem que a gente aprenda para que depois trabalhe com os nossos alunos, mas principalmente que nós professores saibamos o que está a nossa disposição. [...] No curso, sempre foi um grupo de professores que trabalharam com a tecnologia [...]. O que se destacou nesse sentido foi o X em todas as suas disciplinas, né, foi, foi a professora X que trabalhou, [...] eu precisei fazer trabalhos de postar no YouTube, [...] gravar áudios, fazer uma conta no YouTube e postar o vídeo. A profe X e a profe X sempre ficou no powerpoint, a professora X também... Ah, e tem também todas as disciplinas EAD [...]. A7

E como os outros participantes, destaca que apenas alguns professores do curso buscam trabalhar utilizando as TIC como forma de produção dos alunos, pedindo atividades como postagem de vídeos na plataforma *Youtube* e gravação de áudios. Ainda afirma que a maioria dos professores apenas utiliza *powerpoint*, provavelmente para exposição da aula, sem realizar um trabalho efetivo com as TIC, como de fato poderia ocorrer. Assim como A7, A6 ressalta o fato de que todos os professores utilizavam algum tipo de tecnologia durante as aulas, dizendo que eles mais utilizam do que propriamente incentivam o uso por parte de seus alunos. Desse modo, ressalta aquilo que os outros participantes disseram, em relação a um grupo de professores e não de todos:

Então, o curso de letras, ele tem, 18 a 20% dele é EAD [...] e eu posso estar enganada, mas eu acho que os professores usam mais do que incentivam. [...] Eu acho que não havia incentivo, acho que tanto quanto usar, eu acho que não. E eu acho que partia de uma pessoa ou de um pequeno grupo [...]. Eu acho que não é algo comum no curso.

Até que eu fui representante discente durante um tempo e isso não era nem discutido nas reuniões de colegiado e [...] eles discutiam os planos de ensino, eles discutiam as ementas, mas eu não via eles discutindo as ferramentas tecnológicas para serem inseridas ou para fazer algum trabalho com os alunos de conscientização e de incentivo.

Eu acho importante, [...] mas o que me frustra pouquinho é que eu acho que eu não... é uma coisa que eu não considero em primeiro lugar, [...] eu não, na minha formação eu não consegui ver isso muito bem, mas são coisas que eu acho que eu tenho que trabalhar mais. A6

A participante relata que fez parte do colegiado do curso e que nas reuniões do mesmo discutiam os planejamentos, as ementas, mas que as TIC não eram mote de discussão ou de inclusão nas disciplinas, não sendo algo comum no curso como um todo. Por fim, finaliza sua fala dizendo que acha importante o trabalho com as ferramentas tecnológicas, no entanto, por não ter tido em sua formação um incentivo maior, acaba por não dar muita atenção e prioridade a isso, mas concorda que é um fator a ser trabalhado e melhorado de sua parte.

Realizando também uma crítica ao curso, A8 diz que se estuda sobre as TIC no curso, mas que, no entanto, não se ensina a como utilizá-las na prática. Relata que está

na teoria, mas que não “passa disso”: *“pois é, esse é outro ponto, as TIC que é tão falada, tão pregada e que na prática não se ensina como usar as ditas TIC. [...] Eu já ouvi falar, já li artigo sobre, como usar computador, como usar o tablet, como usar, só que não passou disso, não passou de ler artigos, escrever sobre né? [...]”,* reiterando que *“[...] o uso das tecnologias pode ser muito benéfico tanto para o aluno quanto para professor, só acho que isso pode ser aprimorado, não é, não ficar tão superficial e tanto na teoria e mostrar como isso pode ser utilizado, sabe, mais prático”*. A8 finaliza sua fala dizendo que a questão acerca das TIC precisa sair da superficialidade teórica e partir para uma categoria mais prática dentro do curso de letras, o que ajudaria no entendimento e serviria possivelmente de incentivo para os alunos.

Desse modo, levando em conta o que fora discutido na análise das falas dos futuros docentes até então, é possível perceber que as categorias analisadas foram: a) a articulação das TIC realizada no curso por parte de apenas alguns professores e não de todos, prioritariamente por professores da área de LI, ocupando essa discussão, parte grandiosa e relevante nos discursos analisados e que diz respeito fatídico ao grau de interesse que os professores possuem em realizar essa articulação e em considerar ela importante ou não; b) o porquê de o curso (alguns professores) buscar integrar as TIC no currículo, que se interliga com o fato de que essas ferramentas fazem parte da cultura dos seres humanos e, então, da vida dos alunos nas escolas, o que implica, portanto, a importância do trabalho pedagógico com as mesmas, como forma de estímulo e de tornar as aulas mais interessantes; c) as críticas feitas ao curso pelos alunos em relação às TIC, que se centra no fator de a discussão acerca dessas não se darem de forma transversal no curso como um todo, ressaltando que ocorre em disciplinas isoladas; d) por ser trabalhada mais a questão teórica do que prática, do “como fazer” um planejamento com as TIC numa função pedagógica, por exemplo, sem uma maior demonstração e explicação por parte dos professores; e ainda e) pelo fato dos professores mais utilizarem TIC do que incentivarem o uso por parte dos alunos, o que implica também no modo como os alunos se relacionam com essas ferramentas, nesse caso em geral, prioritariamente de forma negativa.

### **c) As TIC são vistas como instrumentos “técnicos” importantes no processo da prática docente**

É válido ressaltar que a prática docente aqui trata da experiência de docentes nos estágios curriculares supervisionados de LI e também de docentes já em atuação na área. Dessa categoria, há três questões básicas que precisam ser analisadas e destacadas: o viés instrumental das TIC pelos olhos da grande maioria dos docentes, ressaltando apenas questões do aprender sobre as ferramentas; as críticas ao sistema escolar e; a importância que há no trabalho com as TIC, pelo fato das mesmas fazerem parte da cultura do aluno.

Desse modo, alguns autores citados na revisão teórica desse trabalho apontaram quais seriam os objetivos de ensinar uma LI e como as TIC podem ajudar nesse processo,

qualificando e incentivando a comunicação com outras culturas, com outras comunidades, com nativos etc., ressaltando seu papel na globalidade (LEFFA; IRALA, 2014; PAIVA, 2001).

Nesse sentido, A1, em sua fala, articula o objetivo de ensinar uma língua estrangeira e como as TIC podem ajudar na interação, citando a possibilidade de utilizar plataformas e cursos de ensino de inglês nas quais é possível conversar com nativos, parecendo reconhecer o papel positivo das TIC, no entanto, não buscou realizar um planejamento nos estágios, por exemplo, que considerasse as TIC e sua utilização por parte dos alunos.

Bom, pensando na área do inglês, primeiramente eu penso que objetivo de você ensinar, [...] é você justamente se inserir no mundo, você ter contato, convivência com outros aspectos culturais, sociais com, outros, outros povos, então e as TIC, elas são ferramentas que, que melhoram, que qualificam esse ensino de uma língua inglesa, de uma língua estrangeira, justamente por serem ferramentas que te proporcionam contato com isso. [...]

Não cheguei a ocupar de forma direta. Sempre procurei textos, há, digamos, direto da fonte, justamente nesses sites estrangeiros. Utilizei da ferramenta, mas nunca até agora cheguei a usá-las efetivamente com os alunos, fazer os alunos usar isso.

A1

Já no depoimento de A6, podemos notar certa frustração em relação à falta de infraestrutura em uma das escolas, considerando que a participante não quis utilizar as ferramentas por conta de falta de facilidade:

[...] No meu primeiro estágio do fundamental, a escola não tinha estrutura para isso e assim, [...] se eu quisesse utilizar as tecnologias, [...] eu tinha que levar toda a minha turma, que eram quase 30 alunos, numa outra sala e isso tomava um pouco de tempo [...] então quando eu fui conhecer a escola eu vi que eu ia ter que fazer isso e eu anulei completamente as tecnologias do meu plano de aula.

[...] E no outro com o ensino médio, a sala já era mais equipada tinha multimídia dentro da sala de aula e utilizei mais, eu utilizei alguns documentários em inglês, [...] um vídeo do conto, assim só com ilustrações. Passei alguns vídeos também para eles, com toda a temática, mas também como era algo assim... a escola não deixava eles usarem o telefone [...]. A6

Mas há de se considerar, nessa questão, que a maioria das escolas públicas não possui projetores multimídia nas salas e que possuem um laboratório em uma sala separada para acesso aos computadores, conforme aponta a pesquisa do TIC Educação em 2017<sup>3</sup>, divulgada pela Cetic<sup>4</sup>, esse é fator que vem a nutrir a exclusão social e digital de crianças e adolescentes de diferentes contextos sociais. Considerando isso, é possível

3 [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2017\\_coletiva\\_de\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2017_coletiva_de_imprensa.pdf)

4 Com a missão de monitorar a adoção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) – em particular, o acesso e uso de computador, Internet e dispositivos móveis – foi criado em 2005 o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br).

entender que A6 não irá utilizar TIC por conta de precisar se deslocar de um lugar a outro, o que também deve ser levado em conta pela perspectiva de não considerar as TIC como prioridade no planejamento. Essa visão alimenta ainda mais a exclusão destacada, e pode negar ao aluno o trabalho pedagógico com as ferramentas por questões de comodidade.

Devemos destacar que a pesquisa citada aponta que os professores diminuíram a utilização dos laboratórios em propostas de ensino, por conta do acomodamento. No entanto, relata que a utilização de TIC aumentou durante as aulas, utilizando *tablets*, computadores de mesa e *smartphones* quando disponíveis, seja pela escola, seja pelos próprios alunos. Nesse sentido, considerando a fala de A6, é possível perceber que não é uma questão de prioridade, mas de possibilidade. Faltou, como fala a participante, incentivo e talvez o curso não destaque e não trabalhe com os alunos essa questão da infraestrutura, preparando-os para além da comodidade da sala de aula, falando sobre a realidade das escolas, o que inclui os fatores de exclusão social e digital.

Já no depoimento de A2, abaixo exposto, podemos notar um “novo” entendimento sobre o uso de celular na sala de aula, esse que geralmente é proibido nas escolas. No entanto, essa utilização precisa ter função pedagógica e orientada pelo professor e não pelos alunos. A intenção não é naturalizar o uso de TIC, como o celular, numa perspectiva de entretenimento, mas sim, numa perspectiva pedagógica, ao contrário do que é relatado na fala. No relato, o participante diz que não buscou utilizar as TIC em seus planejamentos com os alunos, relegando, por fim, a culpa às “escolas limitadas”, falando de forma geral e não da escola específica de realização do estágio, demonstrando não ter conhecimento sobre como a escola do estágio estava em relação ao uso das TIC.

Acho que quebrou muito preconceito, assim, essa coisa de não usar celular em sala de aula, ou de, principalmente na escola, porque celular é um problema, essa coisa do celular em sala de aula, né? [...] E às vezes na aula, eu tive experiências com estágio de nono ano. Na aula eles pareciam que não estavam produzindo, sabe? [...] Mas depois eles traziam os trabalhos prontos.  
 [...] Tu sabe, eu acho que não (utilizou TIC nos estágios). [...] a questão de produzir trabalhos mesmo, produzir em casa e trazer em resultado final depois, mas na prática da sala, eu acho que não.  
 [...] E, e eu, eu queria eu queria ter vivido isso sim, mas não consegui sabe? Acho que pelo tempo pelo tempo limitado e também pela limitação da escola, as escolas são muito limitadas, sabe? Aí fica difícil também, tu planejar, às vezes o único planejamento possível é quadro e giz. A2

Considerando essa fala, A2 poderia ter pensado suas aulas com uma forma de trabalhar com o telefone celular, conforme Leffa e Irala (2014) sugerem, buscando, assim, realizar um planejamento acerca dos conteúdos que estava trabalhando, propondo pesquisas rápidas, atividades a partir de aplicativos interativos etc.; o que seria uma solução para apresentar aos alunos o outro lado do celular e fazer da aula um campo mais interativo.

Desse modo, A4, além de A2, é o único participante que traz à luz a crítica às escolas públicas em relação a sua prática utilizando TIC, ressaltando que a *internet* é lenta, criticando ainda a regra escolar de não poder usar o celular e o confronto com colegas de trabalho que não utilizam TIC, gerando conflitos:

[...] Agora, tem um entrave também, na, principalmente nas escolas públicas, que infelizmente a, a rede da internet muitas vezes é lenta. [...] E também muitas escolas, às vezes, não permitem o uso do celular e aí você tem que pedir permissão para direção... né, daí, daí eles tem que levar o celular e aí acaba gerando muitas vezes conflitos entre colegas de diferentes áreas [...] Então, às vezes, eu acabo diminuindo meu trabalho com as tecnologias em função disso, né?  
[...] e, e assim, eu percebo também o interesse deles porque alguns, eles usam as tecnologias, mas muitas vezes eles não utilizam para aquilo que realmente necessita, então eles acabam aprendendo, também, por exemplo, a copiar e colar uma imagem, né, aumentar, diminuir o tamanho, adequar as páginas... então além de eles aprender a língua, eles também aprendem a usar de maneira adequada um editor de texto, por exemplo, né? A4

Outro fator a ser apresentado é a questão de ver a tecnologia como um modo de instrumento para ensinar aos alunos “como” mexer no computador, por exemplo. Corroborando com a ideia apresentada em Kurtz (2015), de que o que se almeja com uma formação de professores que se articule ao ensino de TIC é que não se ensine “sobre” as ferramentas, mas “a partir” delas. Assim, é importantíssimo que os docentes tenham já em sua formação inicial uma preocupação sobre esse fator, pois do contrário, não possuirão subsídios para utilizar essas ferramentas pedagogicamente.

Nessa fala de A4 é possível perceber a mesma perspectiva tecnicista sobre as ferramentas tecnológicas, como “colocar imagens, palavras” etc. Tais coisas os alunos aprendem e podem aprender de diversas formas sem alguém mediando, no entanto, o estímulo ao pensamento crítico por meio das TIC, só pode ocorrer pela dialogicidade proposta pelo professor, o que não irá acontecer se os professores estiverem preocupados e se detendo em questões técnicas. Pedir para que alunos façam e criem apresentações em *PowerPoint*, é, sim, válido, mas ficar só nisso não é suficiente.

Ainda, a participante A5 demonstra como necessária a inserção das TIC nos planejamentos, por conta dessas ferramentas estarem em meio aos alunos, no seu dia-a-dia, ressaltando que o trabalho na sala de aula de forma tradicional, “papel, livro, caneta”, algo que não atrai o aluno e que o papel do professor é o de ser o orientador, proponente de novas formas de trabalhar com os alunos as TIC que não aquelas com as quais eles estão acostumados.

A gente tem que sempre tentar, então, na sala de aula, trazer esses métodos, esses recursos tecnológicos até porque os alunos estão inseridos nesse meio o tempo todo. É uma coisa muito do, do meio da convivência dele, então se gente a gente

ficar só no papel, no livro, na caneta, fica... fica complicado para atrair eles. Eu acho que isso é o ponto que a gente tem de positivo, de levar isso para eles e de ensinar o outro lado, né? [...] A gente precisa ensinar eles porque se a gente não mostrar para eles quem sabe eles nunca vão ficar sabendo, né? A5

Em relação a essa fala, é possível destacar os trabalhos de Marques (2006), Kress (2003), Moita Lopes (2003), Coll e Monereo (2010), Leffa e Irala (2014), acerca de sair de acepções tradicionais de ensino, pois atualmente o aluno pode entender e ter muito maior contato com as tecnologias do que os professores, no entanto, ele vê nessas ferramentas apenas entretenimento e não formas de contribuir com sua aprendizagem. É nesse sentido que o professor deve apresentar as TIC como possibilidades educativas e demonstrar isso ao aluno. Os professores precisam ser adeptos das novas tecnologias no sentido de acompanhar as mudanças pedagógicas que as mesmas implicam.

Nesse sentido, mesmo em meio aos exemplos partindo de visões mais técnicas de ensino sobre as TIC, A3 relata acerca de sua preocupação em como articular essas ferramentas tecnológicas, elogiando o curso de letras por ter tratado de tais questões, pois sua preocupação parte dessa articulação, o que nos remete àquilo que Matos (2001) ressalta acerca do exemplo a partir da formação docente. Também confirma que o ensino com as tecnologias se torna mais interessante, questão ressaltada por Leffa e Irala (2014) e outros. O mesmo participante deu um exemplo de um planejamento no qual buscou utilizar as TIC:

Então, é uma preocupação que eu tenho, como eu vou articular as TIC ao ensino, [...] graças a tudo que foi trazido ao longo do curso. Então acho que a gente pensa através das experiências que a gente teve, do que nos foi falado e, e é algo que eu sempre vou ter essa preocupação, de fazer a minha aula ser interessante [...] E eu lembro, por exemplo, de ter utilizado o kahoot, que é uma plataforma de um jogo em que os alunos respondem a questões interagindo pelo celular. Também utilizei para trabalhar, utilizei o gênero textual Creepypasta que é um gênero de terror, conto de terror especialmente que se difundiu através da internet, por causa da função de copiar e colar, então ele é um gênero que vem a partir de uma tecnologia de informação e comunicação e também, daí esse seria aquilo que eu falei de pensar sobre, né? E na questão dos alunos utilizarem a tecnologia, eles fizeram uma... transformaram, então, um creepypasta em outro gênero, que é o de fotonovela, que antigamente era impresso em revistas, mas eles fizeram uma atualização, digamos assim, desse gênero, apresentando uma fotonovela em slides e daí a plataforma que eles escolheram foi a do PowerPoint e foi muito legal e eles adoraram fazer isso. A3

Nesse exemplo de planejamento, podemos perceber como é possível que um professor articule de uma maneira mais articulada às TIC e não de forma técnica. Tal demonstração abre espaço para um monte de dúvidas, pois de quase todos os participantes, A3 foi o único que demonstrou e relatou um discurso coeso com aquilo que está em pauta atualmente em um processo de ensino e aprendizagem relacionado às TIC.

Já o participante A8 considera que as TIC, se bem utilizadas, podem servir de aliadas no ensino de LI. No entanto, realiza uma crítica severa em relação ao “exagero” de concepções acerca das tecnologias, ressaltando *“que está havendo um exagero, sabe, então está jogando muita tecnologia em cima do aluno e uma cobrança extrema que o professor use essas tecnologias”*, e continua dizendo que *“a questão é que eu acho e às vezes o professor não sabe lidar com isso e também não tem tempo de aprender e acaba que a aula de língua inglesa vir a ser um laboratório para testar coisas e se esquece de ensinar a língua, não é, então acho que tem que ter esse cuidado”*.

Tal concepção, no entanto, parece um tanto quanto redundante, pois os alunos estão imersos em contexto tecnológico, consumindo as tecnologias de forma passiva, e é por isso que se exige do professor uma postura mais ética em relação às TIC, para que ele possa, então, proporcionar aos seus alunos, considerando seus contextos e um ensino pautado em práticas interacionais, maneiras cada vez mais autônomas e críticas do ensino de línguas. Acreditamos que a demanda de cobrança se adequa exatamente à demanda de necessidades de tratar do assunto e da criticidade do mesmo, assim como as outras tantas pesquisas citadas no decorrer deste trabalho.

Assim, essa categoria tratou de discutir acerca do viés instrumental das TIC pelos olhos da grande maioria dos docentes, ressaltando apenas questões do aprender sobre as ferramentas tecnológicas; acerca de críticas feitas ao sistema escolar, apontando questões em relação à estrutura das escolas em geral e à importância que há no trabalho com as TIC, pelo fato das mesmas fazerem parte da cultura do aluno; e por serem utilizadas por eles a todo momento, ressaltando a importância, no entanto, de demonstrar o lado pedagógico dessas ferramentas.

## 5 CONCLUSÃO

Considerando o objetivo de investigar de que forma o conhecimento de conteúdo, pedagógico e tecnológico constituem o fazer pedagógico de professores de LI em formação, foi possível compreender que o discurso dos participantes da pesquisa, considerando sua formação em LI e os processos de ensino e aprendizagem que a envolvem, tendo como mote principal o papel das TIC, por vezes se contradiz, apresentando pontos de distanciamento e de aproximação. É válido ressaltar que, por mais que os alunos tenham demarcado que o pensar as TIC e o trabalho com elas se dê de maneiras isoladas, a discussão no presente curso de formação de professores, acontece. Seja por um ou outro professor, ou uma ou outra disciplina, ela acontece. Foi revelado que são lidos textos, são estudadas teorias, são consideradas disciplinas dedicadas ao assunto, além de o curso possuir matérias à distância.

Mesmo assim, é possível perceber que o ensino, na prática de alguns dos entrevistados, a partir das TIC, ocorre de maneira tecnicista. Em suas falas, os participantes de-

monstram um pouco de incoerência, não no sentido de não entender o papel da tecnologia digital na sociedade atual, mas na medida em que não incorporam em seus planejamentos o trabalho pedagógico com as mesmas no sentido de explorar possibilidades intelectuais que essas ferramentas propõem aos alunos.

Assim, através de um discurso já consagrado e superficial, os alunos entendem e têm o discernimento de o porquê o curso buscar articular as TIC em seu currículo, no entanto, revelam dizeres que não condizem com suas falas e a partir disso apontamos duas questões principais: o curso, ao contrário de muitos cursos de graduação atualmente, considera as TIC como bases de discussões, mas ainda apresenta falhas em relação ao incentivo, ao modo como trabalha com as TIC, fator esse que engloba o fato de que apenas alguns (poucos) professores do curso trabalham com essa perspectiva bem articulada, o que revela por sua vez, a não transversalidade da temática durante a formação como um todo.

Outra questão, é a de que os alunos em sua quase totalidade - e ressaltamos isso porque penas uma aluna apresentou um exemplo de planejamento revelando ter o entendimento acerca da criticidade que as TIC propõem no trabalho mediado por elas e na possibilidade de um ensino diferenciado e dialógico na Língua Inglesa -, mesmo com as discussões propostas pelo curso, não conseguem se adequar ao contexto pedagógico-tecnológico e entender o “novo” papel das TIC na sociedade, trazendo em suas falas exemplificação de trabalhar na perspectiva de aprender sobre o computador, ou, por exemplo, no *word*. Ou seja, com uma perspectiva técnica.

Através disso, em suas falas, os alunos naturalizam práticas que deveriam ser problematizadas, essas que ratificam os discursos já formados e os esquemas de conhecimento que se tem sobre como o ensino é dado a partir do tradicional e do óbvio, principalmente relacionado às TIC. Considerando essas questões, é preciso que, ao contrário disso, esses discursos passem a ser desnaturalizados e que sejam ensinadas questões críticas a partir do trabalho com as ferramentas tecnológicas digitais, exigindo dos alunos uma postura mais reflexiva e construindo de forma mais efetiva a sua própria autonomia.

Salientamos, desse modo e tomando como exemplo a análise realizada, que é preciso que a formação de professores de línguas reflita sobre as TIC de uma forma transversal, do início ao fim dos cursos de formação, não necessariamente em matérias isoladas ou partindo de um ou outro professor. É necessário um trabalho pedagógico tecnológico partindo do curso como um conjunto, para que, então, as experiências sejam significativas aos futuros docentes e para que, desse modo, eles compreendam, tanto na teoria quanto na prática, como utilizar as tecnologias de maneira crítica.

Concluindo, gostaríamos de salientar que a formação de professores precisa pensar e se comprometer com a possibilidade de realizar uma mudança no comportamento dos futuros educadores em relação à temática das TIC, buscando implicar, principalmente, num profissional que se comprometa com seus alunos, com a formação do seu saber, com o seu contexto e com o modo como a sociedade está se desenvolvendo. Pensando, desse

modo, num aluno que se constitua um cidadão crítico e autônomo, com uma consciência que reflita acerca de questões inerentes do mundo em que vive, consagrando, assim, o papel transformador e ético que é sabido que tanto educadores como educandos devem desempenhar dentro da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Linguagem como interações social: língua, gramática e ensino. In.: ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2014. 160 p. 15-29.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ATLAS. TI. Disponível em: <https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/>. Acesso em: 16 nov. 2018.

ÁVILA, D. S.; VARGAS, R. S.; SILVA, F. D. K. **Análise curricular de cursos de formação de professores: O papel das TIC nas áreas de ciências exatas, ciências humanas, biológicas e da saúde**. In: 3ª Mostra interativa da produção estudantil em educação científica e tecnológica - o protagonismo estudantil em foco, 2017, Ijuí. *Anais...* MOEDUCITEC, 2017.

BORGES, M. J. A. de A. **A Formação do Professor de Língua Inglesa na UEG: desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade**. Dissertação (Pós-graduação em Educação). Universidade Católica de Goiás – PUC. Goiânia: PUC, 2015. 221p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental - Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN Ensino Médio: **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 02 jun. 2017.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol.1, São Paulo, Editora Paz e Terra, 1999.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: \_\_\_\_\_ (org) **Psicologia da educação virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

FAGUNDES, L. **O professor deve tornar-se um construtor de inovações**. Entrevista Midiática, 2007. Disponível em: [http://www.lec.ufrgs.br/index.php/Entrevista\\_da\\_Prof%20AA\\_L%3%A9a\\_Fagundes:\\_%22O\\_professor\\_deve\\_tornar-se\\_um\\_construtor\\_de\\_inova%3%A7%C3%B5es%22](http://www.lec.ufrgs.br/index.php/Entrevista_da_Prof%20AA_L%3%A9a_Fagundes:_%22O_professor_deve_tornar-se_um_construtor_de_inova%3%A7%C3%B5es%22) Acesso em 22 abr. 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Capinas, SP: Pontes. 3ª ed. 2002.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. F. **Tecnologia na educação**: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. *Cadernos do IL*, v. 46, p. 193-208, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, MG: v. 26, n. 3, dez. 2010, p. 335-352.

GIORDAN, M. **Computadores e linguagens nas aulas de ciências**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2008.

GRADDOL, D. **English next**: why global English may mean the end of “English as a foreign language”. The English Company (UK) Ltd.; British Council. 2006. Disponível em <<http://www.british-council.org/learning-research-english-next.pdf>>. Acesso em 22 abr. 2018.

JONASSEN, D. **Computadores, ferramenta cognitivas**. Porto: Porto Editora, 2000.

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

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York and London: Routledge, 2003.

KURTZ, F. D. **As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores de Letras à Luz da Abordagem Histórico-Cultural de Vigotski**. 2015. 279 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In.: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; V. B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1990.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. 4ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

MACEDO, E.; LOPES, A. **Teorias do currículo**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011. 280p.

MALDANER, O. A. Formação de professores para um contexto de referência conhecido. In: NERY, B. K.; MALDANER, O. A. (Orgs.). **Formação de professores: compreensões em novos programas e ações**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2014, p. 15-41.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 144p.

MATOS, J. F. As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores. In.: Colóquio Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. **Anais...** Lisboa, Universidade de Lisboa, 2001.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2000. p. 149-166.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo/ Revista de Ciências da educação**. Lisboa, Portugal, n. 3, maio/agosto, 2007, p. 41-50.

MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Org.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. 224p.

PAIVA, V.L.M.O. A WWW e o ensino de inglês. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. I, n. 1, 93-116, 2001.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 157-180.

RAFAEL, E. L. Reflexões em torno dos efeitos da transposição didática nas aulas de língua materna. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1-5, 25 fev. 2016.

WALTER, S. A.; BACH, T. M. Adeus papel, marcatexto, tesoura e cola: inovando o processo de análise de conteúdo por meio do ATLAS.ti. **Revista Administração: Ensino Pesquisa**. v. 16, n. 2, p. 275-308. 2015.

WERTSCH, J. V. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (orgs.). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Disponível em [http://d2rjw05cl7y4il.cloudfront.net/1in6ji\\_the-cambridgecompanion-to-vygotsky.pdf](http://d2rjw05cl7y4il.cloudfront.net/1in6ji_the-cambridgecompanion-to-vygotsky.pdf). Acesso em 18 set. 2018.

WERTSCH, J. V. Computer mediation, PBL, and dialogicality. **Distance Education**, vol. 23, no. 1, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.