

Tecnologias digitais: percepções de professores de inglês no contexto da escola pública

Digital technologies: perceptions of English language school teachers

Jéssica Franco Azevedo¹, Luciani Salcedo de Oliveira², Vera Lúcia Duarte Ferreira²

¹ Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Clara do Sul, Brasil

² Universidade Federal do Pampa, Bagé, Brasil

jessica-fazevedo@educar.rs.gov.br, lucianioliveira@unipampa.edu.br, verafferreira@unipampa.edu.br

Recibido: 01/12/2020 | **Corregido:** 15/05/2021 **Aceptado:** 27/06/2021

Cita sugerida: J. F. Azevedo, L. Salcedo de Oliveira, V. L. Duarte Ferreira, "Tecnologias digitais: percepções de professores de inglês no contexto da escola pública," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 30, pp. 123-131, 2021. doi: 10.24215/18509959.30.e13

Esta obra se distribuye bajo **Licencia Creative Commons CC-BY-NC 4.0**

Resumo

Este artigo – recorte do TCC “A Utilização de Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino de Inglês como Língua Adicional na Perspectiva de Professores(as) no Contexto da Escola Pública” (Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA, 2019), no Curso de Licenciatura em Letras: Inglês, Espanhol e Respektivas Literaturas/Campus Bagé – se propõe a analisar a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aplicadas ao ensino de inglês como língua adicional no contexto de escolas públicas. Os 18 professores de língua inglesa do estado do RS, que responderam a um questionário disponibilizado via plataforma Google Forms, atuam em escola regular e/ou profissional. Neste texto, é dada ênfase aos dados referentes às crenças de docentes na aplicação de TIC em suas aulas. As reflexões, aqui propostas, são sustentadas por literatura especializada referente ao ensino/aprendizagem de língua adicional e à utilização de TIC nesse processo. A análise dos dados aponta que 100% dos respondentes acreditam que os recursos tecnológicos são agentes que facilitam o processo de ensino-aprendizagem; apesar disso, 66,7% dos participantes da pesquisa utilizam TIC às vezes em sua sala de aula. Nesse contexto, alguns desafios – enfrentados por esses docentes – são apontados; fazendo com que possamos estabelecer um olhar mais real e crítico para a escola pública.

Palavras-chave: Escola pública; Inglês como língua adicional; Tecnologias da informação e comunicação.

Abstract

This article – based on an Undergraduate Thesis entitled “The Use of Digital Technologies Applied to the Teaching of English as an Additional Language (TEAL) in Public English Language Teachers’ Viewpoint” developed in the Additional Languages Teacher Education Program of UNIPAMPA, Campus Bagé, Brazil, (2019) – aims at reflecting upon the use of Information and Communication Technology (ICT) in the TEAL in public schools in the very South of Brazil. The 18 research participants are EAL teachers who teach in regular and/or professional schools. They have answered a questionnaire available at the Google Forms platform. In this article, emphasis is given to these teachers’ beliefs in the use of ICT resources in their own classes. The theoretical support of this text is grounded in additional language teaching/learning literature and in the use of ICT. Data analysis reveals that 100% of the research participants believe that technology is a helpful resource for the EAL teaching and learning process; however, 66,7% of them only sometimes make use of digital resources in their classroom. It means that there are some challenges faced by these EAL teachers at school;

therefore, an actual and critical look can be established towards the work of language teachers.

Keywords: Public school; English as an Additional Language; Information and communication technology.

1. Introducción

Estamos cercados por recursos tecnológicos que, na maioria das vezes, objetivam facilitar nossa interação e comunicação. O grande avanço tecnológico nos impele a utilizar tecnologias digitais em todos os aspectos de nossas vidas. Nesse cenário, porém, não podemos deixar de levar em consideração que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua¹ – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) 2018, divulgada em abril de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 46 milhões de brasileiros, ou seja, uma em cada quatro pessoas no Brasil, não acessam à internet.

Vale ressaltar que, em ambientes escolares, também há grande demanda pela utilização desses recursos, porém o acesso ainda está longe de ser o adequado, especialmente no contexto público de ensino. Ao abordar a relação entre a melhoria da infraestrutura tecnológica e o desafio de tornar o “ambiente escola” mais engajador, em documento publicado no final de 2018, o Todos pela Educação [1] – “organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e suprapartidária, fundada em 2006, que tem como missão impulsionar a qualidade e a equidade da educação básica no Brasil” [1, p. 3] – aponta que:

Pesquisas de opinião recentes demonstram haver relevante demanda por parte dos jovens e abertura dos professores para que as novas tecnologias digitais sejam incorporadas à prática pedagógica. Não obstante, ambos indicam a falta de infraestrutura adequada (internet, equipamentos etc.) como um dos principais obstáculos para que se avance nesse sentido. Como resposta a essa questão, o Ministério da Educação lançou recentemente a “Política de Inovação Educação Conectada”, em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), que prevê a universalização do acesso à internet de alta velocidade nas escolas até 2024, além da formação de professores para práticas pedagógicas utilizando novas tecnologias e o uso de conteúdos educacionais digitais em sala. Se bem conduzida e implementada, tal política pode significar avanços importantes. [1, p. 54]

Para que melhores resultados sejam alcançados na escola, não basta criar infraestrutura para levar tecnologia aos ambientes escolares, o desafio é ainda maior: há necessidade de que haja investimento, financeiro e intelectual, em formação inicial e continuada de professores. A fim de que haja uma aproximação do aluno a este mundo, cada vez mais digital e tecnológico, é essencial que o professor seja ouvido e que suas demandas sejam atendidas.

Nesse imbricado contexto, permeado por questões históricas, geográficas, políticas e ideológicas, muitos são os pesquisadores que têm se dedicado a investigar a utilização das tecnologias digitais e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, entre eles, citamos Araújo [2], Cardoso [3], Dos Reis et al. [4], Ferreira; Ferreira [5], Menegais et al. [6], Siqueira [7].

Nessa perspectiva, [7] enfatiza que a terminologia Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante, TIC) tem por referência a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas, constituindo-se assim, num conjunto de recursos tecnológicos de suma importância na vida cotidiana. Contudo, no sistema educacional, ainda são apresentadas dificuldades relacionadas à efetiva integração das TIC às práticas pedagógicas. [6] pontua a necessidade de mudança de paradigma metodológico visando contemplar a inserção das tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula. Os autores ainda enfatizam a necessidade de se repensar o projeto político pedagógico e o currículo das escolas, bem como a formação docente.

Especificamente no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, [4] destaca o importante papel da escola em promover a utilização das TIC no contexto escolar no ensino de língua inglesa, visto que tais recursos possibilitam o despertar dos alunos em habilidades de comunicação.

Nesta investigação, que segue um viés quali-quantitativo de coleta e análise de dados (MOREIRA; ROSA, 2009 [8]), a percepção dos participantes da pesquisa é analisada em relação à utilização das tecnologias buscando responder a seguinte questão norteadora: professores de inglês como língua adicional, atuantes em escolas públicas no estado do Rio Grande do Sul (RS), acreditam que a utilização das tecnologias digitais é um agente facilitador da aprendizagem de inglês?

Dessa forma, este artigo – recorte do Trabalho de Conclusão de Curso “A Utilização de Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino de Inglês como Língua Adicional na Perspectiva de Professores(as) no Contexto da Escola Pública” (Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA, 2019), no Curso de Licenciatura em Letras: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas/Campus Bagé – no intuito de responder a questão norteadora, objetiva apresentar uma análise da utilização das tecnologias digitais em algumas escolas públicas gaúchas. Nesse sentido, é dada voz a docentes de língua inglesa, atuantes nas referidas escolas, a fim de conhecermos os desafios enfrentados ao inserirem as TIC como uma estratégia pedagógica de ensino².

Nas próximas seções, é apresentado o aporte teórico utilizado neste estudo, detalhada a metodologia de coleta e análise de dados, bem como são analisados e discutidos os resultados.

2. Tecnologias digitais no ensino de língua inglesa

Estamos inseridos em um mundo marcado por avanços tecnológicos, no qual há diversas iniciativas no sentido de propor uma educação de maior qualidade; afinal, "educação sempre se apresenta como lugar onde melhor se faz o futuro (...), embora não se consiga ver onde isto de fato ocorre" (DEMO, 2011, p. 21 [9]). É fundamental, portanto, haver pesquisa sobre a relação da utilização de TIC no ensino e os possíveis benefícios trazidos pelas tecnologias aplicadas à aprendizagem (DEMO, 2007 [10]; KOCH, 2013 [11]; VIEIRA, 2018 [12]; WELLING e LEVINE, 2009 [13], entre outros). Entretanto, há ainda poucas pesquisas relacionadas às tecnologias aplicadas ao ensino de línguas adicionais, especialmente, à visão de docentes da escola pública acerca dessa temática – foco do presente artigo.

A fim de contribuir para o preenchimento dessa lacuna e de investigar se as tecnologias são, no contexto da escola pública, vistas como relevantes nessa "nova" educação, seguimos a definição de língua adicional proposta por Leffa e Irala (2014) [14]: essa nova língua, vista como um dos recursos necessários para participar ativamente da vida social, seria "um acréscimo ao(s) repertório(s)" que o educando já possui – seja ela língua materna ou não [14, p. 137]. Os autores apontam ainda que a metodologia indicada para o ensino de uma língua adicional está relacionada à valorização do "(...) contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua." [14, p. 22]. Assim, a língua materna serve de alicerce para a nova língua a ser aprendida.

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, não podemos negar que a educação brasileira possui inúmeros desafios (MOITA LOPES, 1996 [15]). Nesse contexto, é relevante investigar quais seriam os fatores potenciais e os desafiadores na utilização dos recursos tecnológicos para o ensino da língua inglesa em escolas públicas brasileiras. De acordo com Demo [16], a aprendizagem por meios virtuais³, por exemplo, 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 pode trazer 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, 2009 [17]). Em outras palavras, parece-nos pertinente ponderar que a utilização das TIC per se não é garantia de sucesso no processo educacional de línguas adicionais, tampouco condição primordial para que isso aconteça.

No entanto, de acordo com Azzari e Lopes [18], a inclusão de tecnologias na sala de aula é um marco definitivo e necessário para a sociedade contemporânea. Dessa forma, podemos compreender que as tecnologias estão inseridas em diversos âmbitos de nossas vidas, trazendo uma

diversidade de consequências. Ao encontro dessa perspectiva, Rojo e Moura [19] 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 (...)" [19, p. 36]. Portanto, os referidos autores ratificam que as tecnologias vêm sendo rapidamente introduzidas na sociedade e podem fazer parte dos diversos recursos que auxiliam no processo educacional; entretanto, precisamos considerar que essa rápida introdução, nem sempre, é acompanhada no/pelo contexto escolar, especialmente o público, com vistas à qualificada educação de discentes da Educação Básica.

Contudo, apesar do cenário parecer promissor, de acordo com Nascimento [20],

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 entendem o aluno apenas como sujeito passivo da sua própria formação. [20, p. 15].

A partir do que é apontado pela autora, especialmente com relação a essa possível dificuldade de adaptação da escola aos meios tecnológicos que, de certa maneira, contrasta com tantas afirmações positivas e expectativas em relação ao uso de TIC na educação, entre elas, a própria possibilidade de interação, alguns desafios podem ser elencados: a formação docente (seja ela inicial ou continuada); a arquitetura das escolas para obter e fazer uso dos recursos tecnológicos; além da necessidade de auxílio financeiro para planejamento, implementação, (re)avaliação e manutenção desses recursos, de modo sistemático, produtivo e responsável, com vistas à melhoria educacional. Com o intuito de lidar com esses desafios, há documentos oficiais que guiam o uso de recursos digitais na educação brasileira.

No Brasil, há diversos parâmetros que os professores devem seguir para planejar e ministrar suas aulas, um desses documentos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018 [21]). Esse documento estabelece um currículo a ser seguido pelos professores de modo que todas as escolas do país estejam no mesmo nível de aprendizagem e tenham a mesma base curricular. Um dos objetivos principais da BNCC é, ao definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da vida educacional, ser a balizadora da qualidade da educação no Brasil. Partindo dessa ideia principal da normativa, algumas Secretarias Estaduais de Educação criaram documentos os quais corroboram o estabelecimento, feito pela BNCC, dos conhecimentos, das competências e das habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade básica.

No Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) [22] reforça o que está descrito na BNCC, com

vistas à educação pública e ao direito social. Em relação ao ensino de língua inglesa, o RCG [22, p. 153-193] regulamenta que o ensino do inglês deve ser iniciado a partir do 6º ano da educação básica; entretanto, esse documento frisa que a obrigatoriedade dessa disciplina não deve excluir o ensino de outras línguas. Porém, a adição de outras línguas adicionais 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 e/ou prejuízo na aprendizagem.

Já na seção sobre "tecnologia aplicada à educação" [22, pp. 32-33], o documento afirma que por estarmos na era digital, somos compelidos a conviver, interagir e viver mediados pelas TIC. Esse fato traz outros desafios para a escola; desafios esses reiterados quando o RCG postula que a escola precisa ser modernizada e encontrar novos rumos em relação aos "métodos de aprendizagem". O documento acrescenta que os docentes têm a responsabilidade de garantir as aprendizagens essenciais. Para tanto, o referencial aponta que a escola e os professores 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. [22, p. 32].

Nesse complexo contexto, as tecnologias são vistas como essenciais no "novo" rumo a ser traçado para a educação gaúcha. No entanto, apesar de serem fundamentais na contemporaneidade, as tecnologias trazem consigo grandes responsabilidades não somente a docentes – que precisam ter garantidas tanto oportunidades de formação inicial com vistas ao letramento digital [2], quanto de permanente formação continuada [9], mas também a gestores educacionais – que devem apoiar o trabalho pedagógico a ser implementado nas escolas. Essa demanda de gestão abrange, além da criação e da manutenção de políticas públicas que garantam permanente formação profissional aos docentes, o fornecimento de equipamentos, instalações, e apoio técnico e didático-pedagógico para a implementação teórico-prática das propostas trazidas em documentos oficiais.

Nesse viés, não se pode negar a crescente demanda por políticas públicas relacionadas ao papel do professor no que concerne a utilização de TIC em sala de aula. Na próxima seção, a metodologia de coleta e de análise dos dados é detalhada.

3. Metodologia

A metodologia adotada segue um viés quali-quantitativo de análise de dados, o qual foi utilizado de modo integrativo. Souza e Kerbauy [23] enfatizam que essa abordagem possibilita agregar mais elementos no intuito de revelar as múltiplas facetas dos fenômenos educacionais investigados e, por conseguinte, contribuir para melhor compreensão da fenomenologia da problemática de pesquisa.

Flick [24] adverte sobre a importância da combinação das abordagens qualitativas e quantitativas de modo a possibilitar mais confiabilidade e validade aos resultados encontrados. O autor destaca que dentre as contribuições da pesquisa mista estão: o mútuo apoio qualitativo e quantitativo; a integração entre as abordagens pode proporcionar uma visão global da questão em estudo; os achados qualitativos podem ser facilitar a interpretação do relacionamento entre as variáveis em dados quantitativos.

Na abordagem quantitativa, foi estabelecida a análise da consistência interna (confiabilidade) das respostas obtidas pelo questionário via o cálculo do alfa de Cronbach. [5] 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 [5, p. 47].

Neste trabalho, o alfa de Cronbach de referência adotado é apresentado na Tabela 1 de consistência interna do questionário, segundo o valor de alfa (LANDIS; KOCH, 1977 [25]).

Tabela 1. Valores de Referência para Consistência Interna

Valor de Referência	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: [25, 1977, p. 165, tradução nossa]

A fim de analisar as crenças de professores(as) de inglês sobre a utilização das TIC em sala de aula, foi escolhido o paradigma qualitativo de pesquisa. De acordo com Gil [26], "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." [26, pp. 133].

Na sistematização dos dados obtidos, a estratégia quali-quantitativo norteou a análise das respostas objetivas e abertas advindas do instrumento de coleta de dados. Vale salientar que, o caráter integrador das metodologias qualitativas e quantitativas possibilitou analisar de modo consistente (paradigma quantitativo) as respostas dos professores respondentes, bem como identificar as crenças dos professores de ensino de língua inglesa em relação ao uso das TIC (paradigma qualitativa).

[8] traçam um paralelo entre esses dois paradigmas no contexto da pesquisa educacional, apresentando as características gerais da pesquisa quantitativa (ocupam-se de instrumentos fidedignos, generalizações, entre outras) e qualitativa (ocupam-se interpretações, entre outras).

Pretende-se, nesta seção, apresentar os participantes desta pesquisa, o instrumento de coleta de dados e a abordagem de análise:

Os 18 participantes desta pesquisa são professores de língua inglesa de escolas públicas do estado do RS: 16 mulheres e 2 homens. Ao final do primeiro semestre de 2019, quando os dados foram coletados, a idade desses participantes variava entre 18 e 65 anos; sendo todos professores da rede pública de educação, com atuação em escola regular e/ou escola profissional nas cidades de Bagé, Canoas, Novo Hamburgo, Pelotas, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar ou São Sepé. Vale comentar que pseudônimos foram escolhidos pelos próprios participantes ou, quando não houve essa escolha, pelas autoras deste artigo (e.g. April, Bravo, Cândido, Cla, Linda, Rudi e Sara).

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário com 19 questões (denominadas q1, q2, ..., q19), intitulado "Tecnologias Digitais na Escola Pública", disponibilizado na plataforma Google Forms. Nesse questionário, há 13 questões que seguem uma escala de frequência do tipo Likert com cinco pontos oscilando entre 1 (nunca) e 5 (sempre), 1 questão em escala binária (1 – Sim e 2 – Não) e outras 5 questões abertas. Desse total, 6 questões abordam idade, estado civil, escolaridade, área do conhecimento, formação acadêmica, e formação específica para utilização de TIC aplicadas ao ensino (q1, q2, q3, q4, q9 e q12); 2 questões versam sobre o acesso domiciliar a recursos de informação e comunicação (q5 e q6); 4 perguntas incidem sobre tempo de experiência docente e contextos (passado e presente) de atuação profissional (q7, q8, q10 e q11); 3 questões investigam o acesso, no ambiente escolar, a recursos de informação e comunicação (q13, q14 e q17); e 4 perguntas contemplam a utilização de TIC aplicadas ao ensino de línguas, com o foco no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (q15, q16, q18 e q19).

Na próxima seção, a análise e a discussão dos resultados são detalhadas.

4. Análise e discussão dos resultados

Conforme delimitado na seção anterior, o acesso, no ambiente escolar, a recursos de informação e comunicação, e a utilização de TIC aplicadas ao ensino do inglês como língua adicional são discutidos aqui. A consistência interna deste instrumento de coleta de dados foi determinada pelo alfa de Cronbach. Para tanto, houve alguns descartes em relação às questões do questionário, sendo elas itens em relação à idade, estado civil, escolaridade, e formação (q1, q2, q3, q4). Sendo assim, o alfa calculado foi de 0,74 com 95% de significância ($p < 0,05$). Este valor, de acordo com [25], é substancial, ou seja, é um valor que evidencia a confiabilidade do questionário utilizado.

Entretanto, algumas informações são relevantes para o estabelecimento do perfil dos professores, participantes desta pesquisa, tais como: (1) grau de escolaridade, 50% desses docentes declararam ser Especialistas; 33,3% Mestres e 16,7% Graduados; (2) área de formação, 83,3% vincularam-se a Letras Português-Inglês, 11,1% a Letras Línguas Adicionais e 5,6% à outra área (não expressa no questionário); (3) carreira docente, 22,2% dos professores afirmaram que estão há mais de 20 anos na docência; 33,3% disseram possuir entre 16 e 20 anos de experiência; 27,8% deles entre 11 e 15 anos na docência; e 16,7% entre 1 e 5 anos; e (4) carga horária semanal dedicada ao trabalho docente, 55,6% dos professores declararam trabalhar entre 31 e 40 horas; 22,2% deles disseram dedicar mais de 40 horas; 11,1% dos respondentes afirmaram trabalhar entre 11 e 20 horas; e 11,1% deles declararam dedicar entre 11 e 20 horas para o trabalho docente.

Ao analisar a constituição do perfil dos professores participantes desta pesquisa, percebe-se que a quase totalidade deles (83,3%) possui mais de uma década de docência, evidenciando efetiva experiência profissional, bem como qualificada formação acadêmica (83,3% são Especialistas ou Mestres).

Já quando questionados acerca do acesso a recursos de informação e comunicação, disponíveis nas escolas onde atuam, esses professores trouxeram as seguintes informações, distribuídas em uma escala de cinco pontos:

(1) com relação à existência de sala/laboratório de recursos multimídia para o ensino de língua inglesa, os participantes afirmam: 55,6% nunca; 22,2% quase sempre; 11,1% quase nunca; 5,6% sempre e 5,6% às vezes;

(2) com relação à utilização de recursos digitais de informação e comunicação (mais de uma alternativa poderia ser escolhida): 94,4% projetor multimídia; 88,9% notebook/computador; 83,3% celular/smartphone/tablet; 27,8% aplicativos/software educacionais; e 16,7% lousa digital;

(3) com relação ao acesso à internet: 55,6% quase sempre; 22,2% sempre; 11,1% quase nunca; 11,1% às vezes.

Quando perguntados se utilizam recursos digitais de informação e comunicação em sua prática docente, 66,7% dos participantes da pesquisa afirmam que, às vezes, utilizam TIC. Já 27,8% dos respondentes, quase sempre, utilizam recursos tecnológicos e apenas 5,6% dos participantes, sempre, utilizam TIC em suas aulas. Há, com esses dados, evidência para afirmar que todos os participantes desta pesquisa utilizam TIC como recurso para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem: 66,7% às vezes; 27,8% quase sempre; e 5,6% sempre.

Já com relação à utilização de tecnologias digitais enquanto um agente facilitador da aprendizagem de língua inglesa, os professores, apesar de relatarem elevada carga horária de trabalho (conforme evidenciado na seção anterior), compreendem as TIC como um meio de auxiliar nas suas aulas de língua inglesa. Todos os participantes da pesquisa acreditam que os recursos tecnológicos são agentes que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, eles divergem sobre qual aspecto as tecnologias têm maior impacto (ponto a ser retomado ainda nesta seção) e também apresentam alguns empecilhos para a utilização de TIC em suas salas de aula.

A seguir, a partir da textualização dos professores, as vantagens e desvantagens da utilização de TIC no ensino são discutidas. Em relação às vantagens, a motivação do aluno é a mais enfatizada, isso pela possibilidade de trazer o conteúdo a ser ensinado o mais próximo da realidade do discente. Para ratificar essa ideia, Cath 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. (CATH).

Ainda nessa perspectiva, Rudi (ver título do texto), April, Elaine e Sara afirmam que:

Eles aprendem com mais facilidade (...) (RUDI).

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. (APRIL).

Vantagem de ser mais estimulante para o aluno, pois sai do contexto quadro e giz e propicia aprendizagem em um ambiente muito utilizado pelos jovens. (ELAINE).

Acredito que as aulas ficam mais interativas, é possível utilizar mais opções de materiais e os alunos, por serem em sua maioria nativos digitais, têm facilidade em lidar com estes recursos (SARA).

Essas escolhas léxico-gramaticais – interesse, convívio (com a língua estrangeira), aproximação (com a escola), facilidade, contato (com textos), estímulo, ambiente, interação – evidenciam uma conotação bastante positiva

para a utilização de TIC na escola, especialmente quando os alunos são vistos enquanto “nativos digitais” (conforme afirma Sara). Sendo assim, essas afirmações vão ao encontro da visão de [14] de como a língua adicional deve ser ensinada, ou seja, visando o contexto do aluno.

Outros 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).

Apesar da participante afirmar que, para uma boa utilização das tecnologias, as escolas deveriam ter seus currículos reformados, rever a organização da carga horária docente, ser bem equipadas com esses recursos e que “fora do ambiente escolar” há mais acesso a TIC; Cla apresenta uma visão otimista em relação à utilização das tecnologias no ambiente escolar (“As tecnologias são facilitadores para o aprimoramento da compreensão auditiva e leitora e para a produção oral, embora ainda configurem um grande desafio”). Entretanto, já que o professor “não dá conta da demanda”, Cla aponta para a necessidade dos desafios serem enfrentados. Moran [27] ratifica essa ideia ao afirmar que, sem a infraestrutura necessária, não há como realizar um ensino com base nas tecnologias aplicadas à aprendizagem.

Assim como [27], outros autores como [9, 16, 17] e Carvalho [28] afirmam que, sem um ambiente educacional adequado, não há como ter um ensino favorável à aplicação de TIC. Sendo esse um fator de desvantagem, manifestado pelos participantes desta pesquisa, em relação à utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, a seguir, alguns exemplos são trazidos:

Sara pondera que uma das desvantagens em utilizar TIC no ensino de inglês é “quando a tecnologia falha, apresenta lentidão e problemas” ou, como afirma Rudi, “(...) a desvantagem que às vezes a internet não funciona, o som [não funciona]...”. Em outras palavras, os participantes apontam para 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 o devido letramento digital.”, e Lu diz que “a desvantagem não está no uso, mas na falha do equipamento (muitas vezes, sem manutenção)”. As escolhas léxico-gramaticais denotam alguns dos empecilhos, enfrentados por esses professores ao tentarem fazer uso de TIC na escola: lentidão, falha, problema, falta (de recursos, de infraestrutura, acesso à internet, letramento digital), ausência de manutenção. Essa

textualização traz à tona aspectos que dificultam – por vezes, impossibilitam – a ação docente; porém, extrapolam seu encargo profissional; não se constituindo, portanto, de questões a serem solucionadas pelo professor.

No entanto, como pode ser observado, na Fig. 1, todos os participantes acreditam que as tecnologias são agentes facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. No questionário, os participantes da pesquisa poderiam marcar mais de uma opção (1 - sim, para compreensão auditiva; 2 - sim, para produção oral; 3 - sim, para compreensão leitora; 4 - sim, para produção escrita; ou 5 - "não, acredito" [que as TIC sejam um agente facilitador na aprendizagem]). Mais especificamente, em termos percentuais, 94,4% dos respondentes acreditam que as TIC auxiliam na compreensão auditiva; já 83,3% dos participantes acreditam que as TIC são agentes facilitadores para a produção oral; 77,8% afirmam que ajudam na compreensão leitora e 72,2% dos professores acreditam que auxiliam na produção escrita.

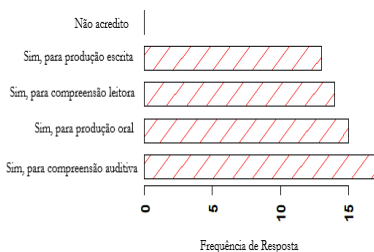


Figura 1. Gráfico com os resultados obtidos pelo instrumento diagnóstico referente à questão: Você acredita que a utilização de tecnologias digitais é um facilitador do ensino de língua inglesa?

Pela análise das respostas dadas (Fig. 1), pode-se afirmar que a totalidade dos participantes acredita que as tecnologias digitais são facilitadores do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em língua inglesa. [28], ao investigar as crenças de professores em relação à utilização de TIC para o ensino de língua estrangeira, reconhece que as tecnologias são ótimos meios para desenvolver essas habilidades.

Pela análise das Figs. 2a e b, observa-se que, apesar de 100% dos respondentes afirmar ter acesso à internet em sua residência, apenas 66,7% faz uso de recursos digitais de comunicação e informação na sua prática docente. Acredita-se que uma das razões para a existência dessa discrepância possa ser o fato de quase um quarto (¼) dos professores afirmar nem sempre ter acesso à internet na escola, o que é corroborado por Peixoto [29] quando enfatiza que a precária estrutura apresentada por uma unidade escolar está diretamente relacionada à "qualidade necessária para o desenvolvimento das quatro habilidades" (p. 21) – agravando ainda mais a situação do ensino de inglês na escola pública.

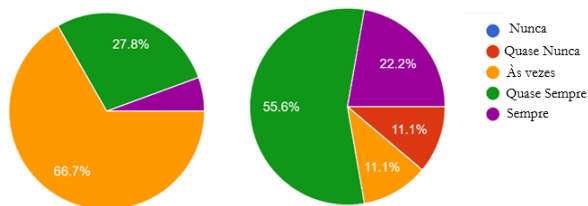


Figura 2. Gráfico com os resultados obtidos pelo instrumento diagnóstico referente às questões: a) (esquerda) Em sua prática docente, você faz uso de recursos digitais de informação e comunicação? e b) (direita) Na escola, você tem acesso à internet?

Considerações finais

Este trabalho, de caráter quali-quantitativo, teve como objetivo investigar se professores de inglês como língua adicional, atuantes em escolas públicas no estado do Rio Grande do Sul (RS), acreditam que a utilização das tecnologias digitais é um agente facilitador da aprendizagem de inglês. Para a análise dos dados, ênfase foi dada a dois aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem: o acesso existente a recursos de informação e comunicação nas escolas investigadas e a utilização de tecnologias aplicadas ao ensino de língua inglesa.

Com base na análise das respostas dos participantes da pesquisa, e sem que haja generalização dos resultados, é possível perceber as tecnologias de informação e comunicação como um agente facilitador quando as mesmas são utilizadas para auxiliar no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, especialmente quando as TIC são empregadas para aproximar, ao contexto dos alunos, as temáticas a serem propostas para as aulas de inglês – aspecto esse que, de acordo com os professores, pode aumentar a motivação e o interesse dos alunos pelas aulas. Sendo assim, é possível afirmar que as tecnologias são percebidas como um fator que propicia aprendizagem da língua inglesa no contexto das escolas públicas investigadas.

Apesar das TIC serem vistas como benéficas para o ensino e se constituírem como relevante recurso educacional, os participantes da pesquisa afirmam que as TIC podem trazer consigo alguns desafios, tais como: exigência de maior envolvimento por parte dos atores sociais para a implementação e o desenvolvimento de ações vinculadas à utilização das TIC em sala de aula; necessidade de curricularizar essas ações no âmbito das escolas públicas; disponibilidade de recursos tecnológicos e utilização adequada desses quando aplicados à educação. Nesse sentido, passa a ser imperativo que as escolas públicas tenham recursos suficientes e atualizados para auxiliar no ensino-aprendizagem da língua adicional, assim como apoio técnico à disposição.

A partir da interpretação dos dados coletados para esta pesquisa, salienta-se, por fim, a necessidade de estruturação e de instrumentalização das escolas com recursos tecnológicos, e de qualificada e contínua formação de professores capacitados a utilizar tecnologias em sala de aula. Para que se possa garantir o direito ao estudo em

consonância com princípios democráticos, compromisso da escola pública, é fundamental dar, cada vez mais, voz aos professores – que, por vezes, são equivocadamente vistos como os únicos responsáveis pela qualidade da educação brasileira.

Notas

¹ Dados disponíveis em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet> ("Os dados, que se referem aos três últimos meses de 2018, mostram ainda que o percentual de brasileiros com acesso à internet aumentou no país de 2017 para 2018, passando de 69,8% para 74,7%, mas que 25,3% ainda estão sem acesso. Em áreas rurais, o índice de pessoas sem acesso é ainda maior que nas cidades, chega a 53,5%. Em áreas urbanas é 20,6%." - Acesso em: 23 de julho de 2020).

² Este artigo está vinculado ao Projeto de Pesquisa Constituição Identitária Docente e Uso de Recursos Digitais: formação de professores de inglês como língua adicional na UNIPAMPA e ao Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas: uma abordagem quantitativa (UNIPAMPA).

³ Mais detalhes sobre aprendizagem por meio virtuais ver: L. BACICH., N. TANZI, F. TREVISANI (org.). Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015

Referências

- [1] Todo pela educação. Educação Já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019, 2022, 3ª. Edição, Dezembro, 2018.
- [2] M. Araújo, Tecnologias digitais da informação e comunicação para fins educacionais na formação inicial de professores de Inglês. 2017. 244 f. Tese Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- [3] G. Cardoso, "Novas tecnologias digitais de informação e comunicação aplicadas à educação no Brasil: o estado da arte," *Revista de Letras Norte@mentos*, vol. 9, no. 19, pp. 185-200, jul./dez. 2016.
- [4] S. dos Reis, L. Botton and R. de Vargas, Iniciação científica em Letras com alunos da escola pública: letramento digital e produção de podcasts em língua inglesa no ensino fundamental, *RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação*, vol. 12, no. 2, 2014.
- [5] C. Ferreira, V. Ferreira, "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.

[6] D. Menegais, et al., "Formação Continuada: Integração das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica de Professores de Matemática," *RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação*, vol. 16, no. 2, pp. 454-463, 2018.

[7] J. Siqueira, "O uso das tics na formação de professores," *Interdisciplinar*, año VIII, vol. 19, no. 2, pp. 203-215, jul/dez, 2013.

[8] M. Moreira and P. Rosa, "Subsídios Metodológicos para o professor pesquisador em Ensino de Ciências," in *Pesquisa em Ensino: Métodos Qualitativos e Quantitativos*, Porto Alegre: Ed. dos Autores, 2009.

[9] P. Demo, "Formação Permanente," in *Formação permanente e tecnologias educacionais*, Vozes, Ed. 2011, cap. 4, pp. 20-48.

[10] P. Demo, *O porvir: desafios das linguagens do século XXI*, Editora IBPEX, Curitiba, 2007.

[11] M. Koch, "As tecnologias do cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem," Monografia, Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

[12] B. Vieira, "Inglês e TIC: Uma proposta de parâmetros para os materiais educacionais digitais voltados para a aprendizagem da língua inglesa," Monografia Especialização - Curso de Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santana do Livramento, 2018.

[13] J. Welling and M. Levine, The digital promise: transforming learning with innovative uses of technology. A white paper on literacy and learning in a new media age [white paper], in Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, 2009. Disponível em: http://www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2010/03/cooney_apple_whitepaper_jp10_23_09_1_.pdf [Accessed: fevereiro de 2020].

[14] V. Leffa and V. Irala, (Orgs.), *Uma Espiadinha na Sala de Aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*, Pelotas: Educat, 2014.

[15] L. Moita Lopes, *Oficina de Linguística Aplicada: a Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

[16] P. Demo, Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

[17] P. Demo, "Perfil do professor do futuro," in *Professores do futuro e reconstrução do conhecimento*. Editora Vozes, 2009b, cap. 6, pp. 77-90.

[18] E. Azzaria and J. Lopes, "Interatividade e tecnologia," *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*, in R. Rojo, Org., 1. ed., São Paulo: Parábola, 2013, cap. 10, pp. 193-208.

[19] R. Rojo and E. Moura, *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo, Parábola Editorial, 2019.

[20] M. Nascimento, A inserção das tecnologias nas escolas e a cultura escolar. Monografia, Pedagogia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

[21] Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. [Online]. Available: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. [Accessed: 15 maio 2019].

[22] Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Gaúcho. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2018. [Online]. Available: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. [Accessed: 26 maio 2019].

[23] K. Souza and M. Kerbauy, "Abordagem quantitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação," *Educação e Filosofia*, vol. 31, no. 61, pp. 21-44, 2017. doi: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>

[24] U. Flick, "Coleta de dados: abordagens quantitativa e qualitativa," in *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, pp. 107-132, 2013.

[25] J. Landis and G. Koch, "The measurement of observer agreement for categorical data," *Biometrics*, vol. 33, no. 1, pp. 159-174, 1977. [Online]. Available: https://www.dentalage.co.uk/wp-content/uploads/2014/09/landis_jr_koch_gg_1977_kappa_and_observer_agreement.pdf. [Accessed: 30 out. 2019].

[26] A. Gil, *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

[27] J. Moran, "Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias," *Revista Diálogo Educacional*, vol. 4, no. 12, maio-agosto, 2004, pp. 1-9.

[28] F. Carvalho, "Representações sobre ensino de espanhol como língua estrangeira: entre a possibilidade e a contingência," *Letras & Letras*, Uberlândia, vol. 32/3 dez. 2016.

[29] R. Peixoto, Monitor educacional (TV Pendrive): a tecnologia nas aulas de língua inglesa da escola pública. 2017.

Informações de Contato dos Autores:

Jéssica Franco Azevedo
Santa Clara do Sul
Rio Grande do Sul
Brasil

jessica-fazevedo@educar.rs.gov.br
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-5476>

Luciani Salcedo de Oliveira

Bagé/
Rio Grande do Sul
Brasil

lucianioliveira@unipampa.edu.br

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4539-8908>

Vera Lúcia Duarte Ferreira

Av. Maria Anunciação Gomes de Godoy, 1650
Bagé/Rio Grande do Sul
Brasil

veraferreira@unipampa.edu.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6968-5664>

Jéssica Franco Azevedo

Licenciada em Letras - Línguas Adicionais: Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas pela UNIPAMPA. Atualmente, professora de língua inglesa no Estado do Rio Grande do Sul.

Luciani Salcedo de Oliveira

Atua na área de formação crítico-discursiva (inicial e continuada) de professoras(es) de língua inglesa. É professora permanente e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas/Mestrado Profissional da UNIPAMPA.

Vera Lúcia Duarte Ferreira

Tem experiência na área de análise de dados. Atualmente é professora permanente dos cursos de especialização em Modelagem Computacional em Ensino, Experimentação e Simulação e Mestrado em Ensino da UNIPAMPA.