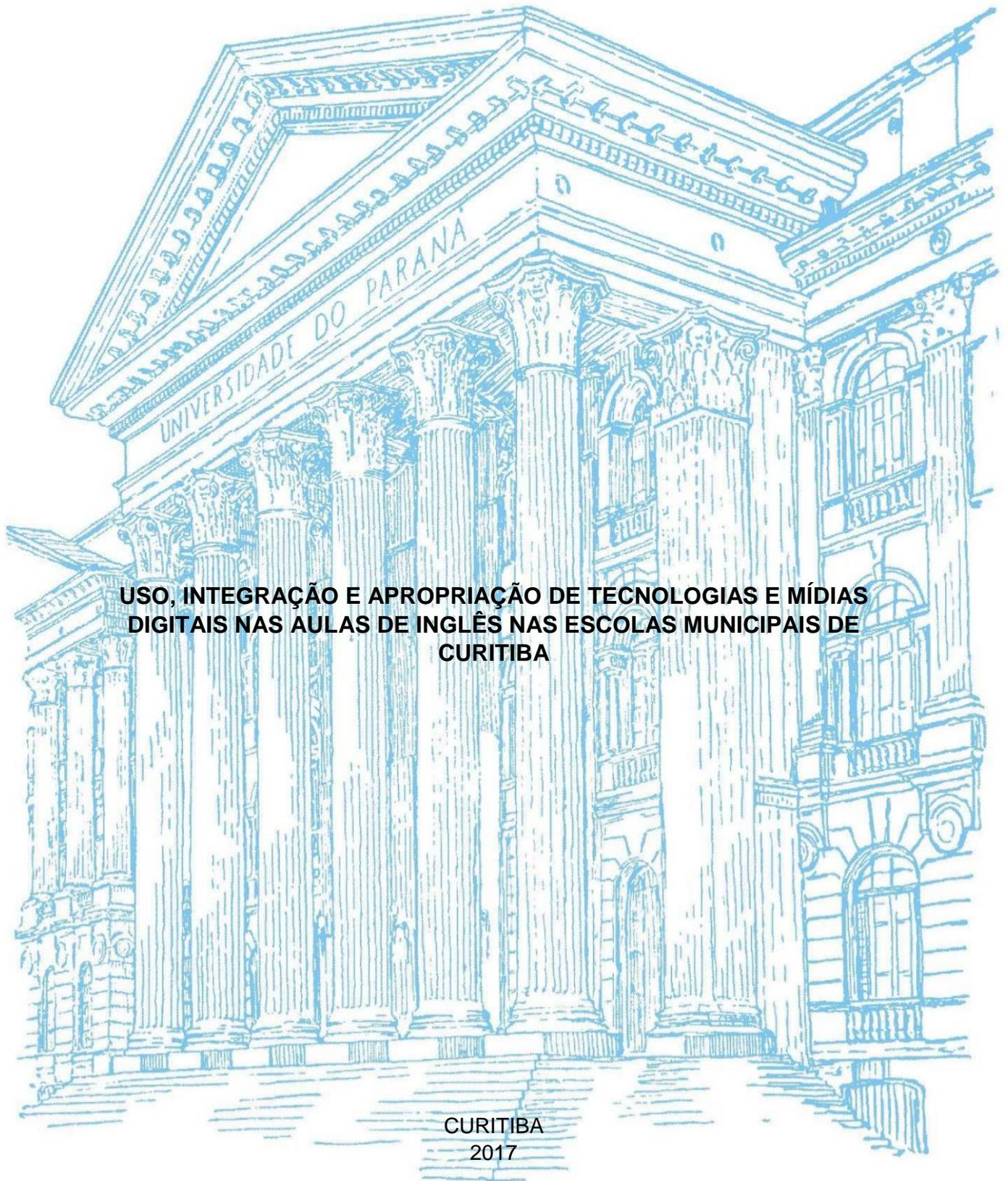


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLARICE MARIA RAIMUNDO



**USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS  
DIGITAIS NAS AULAS DE INGLÊS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
CURITIBA**

CURITIBA  
2017

CLARICE MARIA RAIMUNDO

**USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS  
DIGITAIS NAS AULAS DE INGLÊS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE  
CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

CURITIBA  
2017

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

---

Raimundo, Clarice Maria

Uso, Integração e Apropriação de Tecnologias e Mídias Digitais nas Aulas de Inglês nas Escolas Municipais de Curitiba. / Clarice Maria Raimundo. – Curitiba, 2017.  
154 f.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Formação de Professores. 2. Tecnologias e Mídias Digitais. 3. Ensino – Língua Inglesa. Título.

CDD 372

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

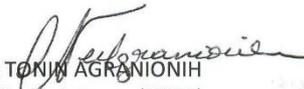
#### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CLARICE MARIA RAIMUNDO** intitulada: **USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE INGLÊS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA**. Após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 29 de Agosto de 2017.

  
RICARDO ANTUNES DE SÁ  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

  
CRISTINA YUKIE MIYAKI  
Avaliador Externo (PUC/PR)

  
NEILA TONINI AGRANIONI  
Avaliador Interno (UFPR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PPGE: Teoria e Prática de Ensino  
Mestrado Profissional em Educação

Dedico essa dissertação aos meus pais, Felipe e Elza (*in memoriam*), por terem me dado a vida, o bem mais precioso de todos; às minhas filhas Jadd e Tayná, por me ensinarem o sentido do amor incondicional e à minha tia Madselva, por me acompanhar, incentivar e orientar nos caminhos da Educação.

## AGRADECIMENTOS

Ao **Divino Criador**, pai, mãe e filho, todos em um, pela vida e pela possibilidade de sempre melhorar.

Aos meus pais, **Elza e Felipe**, por terem me dado o dom maior que existe, a vida.

Ao meu orientador **Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá** por ter me aceito como sua orientanda, pela segurança transmitida, pelas horas de trabalho dedicadas a mim e por ter confiado tanto no meu potencial para a realização deste trabalho.

À **Profa. Dra. Cristina Yukie Miyaki**, da PUC-PR e à **Profa. Dra. Neila Agranionih**, da UFPR, pela disponibilidade que tiveram em participar da minha banca de qualificação e cujas orientações foram de extrema importância para a finalização desta pesquisa. E também por se disponibilizarem para participar da banca de defesa.

À minha família, em especial à minha tia, **Madselva**, que sempre foi um referencial para mim de amor, persistência, competência e comprometimento. Por estar sempre disposta a me ajudar, principalmente, neste estudo, e a quem segui os passos.

Às minhas filhas **Jadd e Tayná**, meus bens maiores, minha pedra preciosa e minha estrela, que me ensinaram de maneira maravilhosa o maior sentimento que existe: o amor.

Ao meu genro **Alexandre**, pela atenção, as trocas de ideias e por ter me auxiliado durante todo o processo de análise de dados, fazendo os meus gráficos e arrumando meu computador!

Ao meu ex companheiro, **João Cláudio**, pelo incentivo, pelo carinho e por cuidar tão bem de nossas filhas durante as minhas ausências para estudo.

À amiga e irmã **Charlene**, por todo o seu apoio e incentivo, pelo carinho e amor que me dedicou desde que nos conhecemos. Pela compreensão de minha ausência durante este período e por me proporcionar momentos de relaxamento em companhia de meus afilhados **Pedro e Carlos**.

À minha amiga **Jane**, que se tornou irmã durante a caminhada no mestrado, por me apresentar a outras perspectivas de vida, por ouvir, compartilhar sentimentos e incentivar a continuar o percurso escolhido, com a certeza de que juntas voaremos sempre, conforme diz Fernando Pessoa: “Somos todos anjos de uma só asa, e só podemos voar quando abraçamos uns aos outros.”

Ao primo **Jerry**, a quem conheci no mestrado, com quem compartilho o mesmo sobrenome e que se tornou amigo, parceiro de estudo e a quem quero ter sempre por perto neste percurso de vida.

À amiga **Karin**, pelas trocas, as confidências, a confiança que aprendi a ter em tão pouco espaço de tempo.

Às **minhas colegas** e aos **meus colegas** de turma, que tornaram a tarefa de estudar muito mais significativa, principalmente **Jane, Karin, Jerry, Ariane, Mônica, Letícia, Joyce** e **Luciani**.

Às minhas amigas **Charlene** e **Cristiane** pela ajuda nos gráficos finais, sem a qual não conseguiria finalizar este trabalho de modo adequado.

À amiga **Rosilene Lago**, minha pedagoga na escola de Araucária, cujo suporte e ajuda foram fundamentais para a construção desta investigação. Um obrigado especial pelo empréstimo de várias das obras utilizadas como referência teórica nesta dissertação.

Às **escolas, professoras e professores** pesquisadas(os) que me receberam de modo cordial e cujas contribuições foram de extrema importância nos mais diversos sentidos para a construção desta pesquisa.

Às **professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional**, por contribuírem para a construção do meu conhecimento acadêmico e científico.

Às amigas **Denise** e **Roberta**, pelo apoio durante todo o percurso desta pesquisa, por compartilhar comigo minhas angústias e minhas alegrias. Por estarem sempre prontas para escutar e me aconselhar.

Ao **Valter Sebastião Fernandes** e **Ida Hammerschmitt**, diretor e diretora das unidades educacionais nas quais trabalhei e trabalho em Araucária, por terem me ajudado da melhor maneira que puderam para tornar minha vida menos difícil durante estes dois anos de estudo.

Aos **meus amigos e amigas** de profissão que souberam entender as minhas ausências, que torcem por mim e por minhas conquistas.

“Na era do conhecimento,  
distribuir conhecimento é distribuir renda.  
Não há desenvolvimento sem inovação tecnológica  
e não há inovação tecnológica sem pesquisa,  
sem educação, sem escola”.

Moacir Gadotti

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória, de natureza explicativa, que foi realizada com os professores de língua inglesa que atuam nas escolas municipais de Curitiba que ofertam aulas de 6º ao 9º anos. A pesquisa realizada teve como objetivo Investigar o ensino da língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), na perspectiva de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais, nas escolas públicas municipais de Curitiba. A fundamentação teórica orientou-se nos seguintes autores: Abeledo (2014), Jordão (2014; 2015; 2016), Pennycook (2007), Rajagopalan (2003; 2005; 2009; 2015), Belloni (2001; 2009), Castells (2009), Galeb; Sá (2016), Kenski(2007), Moran (2007) Lemos (2002; 2003), Lévy (1999), Sancho (1998; 2006), Sandholtz; Ringstaff; Dwyer (1997), Valente (2003; 2005), Forquin (1993), Morin (2004; 2012), Tardif (2004). A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas e suas análises foram realizadas por meio de Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011). Conclui-se que o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais pelos professores de língua inglesa da Rede Municipal de Educação de Curitiba se dá muito mais por interesse e motivação pessoais do próprio professor do que pelo tempo de serviço ou pelas exigências normativas de inclusão digital advindas de legislações vigentes. Constatou-se, ainda, que o processo não se efetivará enquanto toda a escola não estiver equipada tecnologicamente. Há a necessidade de que a formação continuada para os professores efetivamente contribua para a compreensão do uso das tecnologias e mídias digitais, enquanto componente colaborativo junto ao processo de ensino de língua inglesa no qual o professor reconfigure sua docência explicitando seu papel na relação entre currículo, prática pedagógica e processos de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Desenvolvimento Profissional do Professor/Pedagogo; Tecnologias e Mídias Digitais; Língua Adicional; Língua Inglesa.

## ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative research of exploratory type and explanatory nature, which was carried out with the English language teachers who work in the schools of Curitiba County that offer classes from 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades. The research had as its aim to investigate the English language teaching in the last years of elementary school (6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades), in the perspective of usage, integration and appropriation of technologies and digital media, in the public school from Curitiba County. The theoretical basis was supported by the following authors: Abeledo (2014), Jordão (2014; 2015; 2016), Pennycook (2007), Rajagopalan (2003; 2005; 2009; 2015), Belloni (2001; 2009), Castells (2009), Galeb; Sá (2016), Kenski (2007), Moran (2007), Lemos (2002; 2003), Lévy (1999), Sancho (1998; 2006), Sandholtz; Ringstaff; Dwyer (1997), Valente (2003; 2005), Forquin (1993), Morin (2004; 2012), Tardif (2004). The data collecting was made by means of questionnaires and semistructured interviews and their analysis were performed using the Analyses of Content by Bardin (2011). It was concluded that the process of using, integrating and appropriating of the technologies and digital media by teachers of the English language in Curitiba's County Educational Network takes place much more because of the teachers' own personal interest and motivation than by their service time or by the normative requirements of digital inclusion derived from existing legislation. It was also verified that the process will not take place until the whole school is technologically equipped. There is a need that the in service education for teachers may effectively contribute to the understanding of the use of technologies and digital media as a collaborative component of the English language teaching process in which the teacher reconfigures his teaching by making explicit his role in the relationship between curriculum, Pedagogical practice and learning processes.

**Keywords:** Teacher Training; Professional Development; Technologies and digital media; Additional language; English Language.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – IMPLANTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA .....	61
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – FAIXA ETÁRIA .....	85
GRÁFICO 02 – FORMAÇÃO ACADÊMICA .....	86
GRÁFICO 03 – TEMPO QUE LECIONA .....	86
GRÁFICO 04 – TEMPO EM QUE LECIONA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA .....	87
GRÁFICO 05 – FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES USAM DAS TECNOLOGIAS FORA DA SALA DA ESCOLA .....	91
GRÁFICO 06 – FREQUENCIA COM QUE OS PROFESSORES USAM AS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA ...	94
GRÁFICO 07 – USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS FORA E DENTRO DA SALA DE AULA .....	96

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA BDTD .....	27
QUADRO 02 – PESQUISAS REALIZADAS NA UFPR QUE ABORDAM O PROCESSO DE USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS .....	58
QUADRO 03 – ETAPAS DO USO-INTEGRAÇÃO-APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA DE ACORDO COM SANDHOLTZ, RIGNSTAFF E DWYER (1997) .....	66
QUADRO 04 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E QUANTIDADE DE PARTICIPANTES .....	73
QUADRO 05 – ESCOLAS CUJOS PROFESSORES ENVIARAM RESPOSTA .....	76
QUADRO 06 – ARGUMENTOS EXPLICITADOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA PARA JUSTIFICAR A CONCEPÇÃO SOBRE AS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS. ....	89
QUADRO 07 – USOS DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS FORA DA SALA DE AULA PELOS PROFESSORES.....	91
QUADRO 08 – UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE .....	93
QUADRO 09 – VANTAGENS RELATADAS PELOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AO USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....	97
QUADRO 10 – DESVANTAGENS RELATADAS PELOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AO USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....	99
QUADRO 11 – DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS PROFESSORES NO USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS EM AULA .....	100
QUADRO 12 – FATORES QUE INFLUENCIAM E/OU DIFICULTAM O PROCESSO DE USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO	

DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	103
QUADRO 13 – FATORES QUE INFLUENCIAM E/OU DIFICULTAM O PROCESSO DE USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS – COMUNIDADE ESCOLAR .....	104
QUADRO 14 – FATORES QUE INFLUENCIAM E/OU DIFICULTAM O PROCESSO DE USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS – AÇÃO DO PEDAGOGO .....	105
QUADRO 15 – FATORES QUE INFLUENCIAM E/OU DIFICULTAM O PROCESSO DE USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS – INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS .....	107
QUADRO 16 – MUDANÇAS PEDAGÓGICAS NECESSÁRIAS PARA O USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS DE ACORDO COM OS PROFESSORES .....	108
QUADRO 17 – MUDANÇAS TÉCNICAS NECESSÁRIAS PARA O USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS DE ACORDO COM OS PROFESSORES .....	110
QUADRO 18 – FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS EM AULA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL .....	111
QUADRO 19 – FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS EM AULA DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA .....	113

## LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CCAA – Centro de Cultura Anglo Americana  
CEI – Centro de Educação Integral  
CELIN – Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR  
CEMAE – Centro Municipal de Atendimento Especializado  
COOPEC – Escola Cooperativa de Curitiba  
DCM – Diretrizes Curriculares Municipais  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
FACEL – Faculdade de Administração, Ciência, Educação e Letras  
LA – Língua Adicional  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LE – Língua Estrangeira  
LEM – Língua Estrangeira Moderna  
LI – Língua Inglesa  
RME – Rede Municipal de Ensino de Curitiba  
SMED – Secretaria Municipal de Educação de Araucária  
SME – Secretaria Municipal de Educação de Curitiba  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil  
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação  
NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	17
1.1	OS CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISADORA	21
1.2	JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO	24
1.3	OBJETIVOS	30
1.3.1	Objetivo geral	30
1.3.2	Objetivos específicos	31
<b>2</b>	<b>BASES TEÓRICAS</b>	32
2.1	EDUCAÇÃO, ESCOLA, CULTURA	32
2.2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE	37
2.3	LÍNGUA E TECNOLOGIA	45
2.3.1	Bases históricas do ensino de língua estrangeira no Brasil	46
2.3.2	Qual concepção: Língua Estrangeira ou Língua Adicional?	49
2.3.3	Tecnologias e mídias digitais na escola	52
2.3.4	Contextualizando as tecnologias na Rede Municipal de Curitiba	60
2.3.5	Uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais	63
<b>3</b>	<b>A PESQUISA: FUNDAMENTOS E METODOLOGIA</b>	69
3.1	ABORDAGEM DA PESQUISA	69
3.2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	71
3.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	72
3.3.1	Questionários	73
3.3.2	Entrevistas	77
3.4	O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	79
3.4.1	Análise de Conteúdo realizada nos questionários e entrevistas	79
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b>	84
4.1	QUESTIONÁRIO	84
4.1.1	Perfil dos profissionais	84
4.1.2	O processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas aulas de língua inglesa	88
4.1.3	Fatores individuais e/ou institucionais que contribuem e/ou interferem no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas aulas de língua inglesa	101



## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem é o principal instrumento de expressão das relações humanas, ela “permite a emergência do espírito humano, necessário a todas as operações cognitivas e práticas, inerente a toda organização social”. (MORIN, 2012, p. 38). Seu papel é fundamental nas relações entre os seres humanos no dia a dia, como também nas relações culturais, políticas e comerciais. No meio acadêmico sua relevância se expressa na produção científica, na formação inicial e continuada de professores e na troca de informações entre os diferentes sujeitos da prática social. Neste contexto, uma visão ampliada da função socializadora da linguagem implica no intercâmbio de informações entre os sujeitos, hoje redimensionado pelo impacto das tecnologias da comunicação e informação e pelas contribuições que elas trouxeram para o desenvolvimento da humanidade, não apenas no que diz respeito ao meio em que se vive, mas também ao que tange às relações sociais.

No atual contexto tecnológico no qual as pessoas encontram-se imersas, a sociedade adquiriu novas maneiras de viver, de trabalhar, de se divertir, de se organizar e de fazer educação. Segundo Kenski (1998, p.60), “As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo”.

O intercâmbio de informações decorrente das relações de um mundo globalizado, demanda a necessidade de um instrumento linguístico comum ao processo de comunicação. Neste contexto, as potências econômicas que mais influenciam na economia mundial inspiram padrões de produção científica, tecnológica e acadêmica e, também, influenciam na escolha de uma língua estrangeira a ser ministrada nas escolas. Assim, estudar a língua inglesa tornou-se um fenômeno mundial. Segundo Paiva (2005), o inglês é a principal língua estrangeira estudada em países desenvolvidos e em desenvolvimento, sendo o seu ensino entendido como uma forma de acesso à ciência e à tecnologia, ao comércio e turismo, entre outras demandas.

A língua inglesa tem um papel de destaque no cenário mundial. Isso se dá, em parte, por uma questão histórica que se origina da expansão da língua via colonizações na Ásia e África no passado, bem como pelo fato de a Inglaterra

ter sido invadida pelo exército normando, o que acarretou em forte influência estrangeira sobre o idioma inglês. (RAJAGOPALAN, 2015)

Essa expansão colonizadora possibilitou com que a língua inglesa fosse caracterizada como a principal língua de comunicação entre pessoas em lugares diferentes, com línguas maternas diferentes. A situação político-social do período pós Segunda Guerra Mundial favoreceu a maior disseminação do inglês pelo mundo.

O inglês tornou-se também o idioma da ciência. Estima-se que quase 80% da produção de pesquisa científica do mundo seja veiculada em inglês. (RAJAGOPALAN, 2015). Outro aspecto responsável pela propagação do inglês pelo mundo é a produção artístico-cultural dos Estados Unidos, por meio do cinema e da música.

A sociedade vincula à língua inglesa uma ideia de língua da globalização, do desejo de ascensão econômica, social e cultural (PENNYCOOK, 2007). Ela atribui ao inglês uma posição de importância não atribuída a outras línguas, como o francês, o espanhol, o italiano, entre outras.

Esse valor atribuído à língua inglesa reflete-se nas políticas curriculares de ensino do idioma, reforçado pela atuação dos Estados Unidos e da Inglaterra na divulgação e promoção do idioma via organismos internacionais que promovem intercâmbios acadêmicos a exemplo do Programa *Fulbright*<sup>1</sup>. Tais instituições proporcionam oportunidades para que professores e estudantes de diferentes países possam estudar naqueles seus territórios, bem como criam intercâmbios nos quais seus especialistas possam assessorar e ministrar cursos e palestras no mundo inteiro.

Entretanto, segundo Rajagopalan (2005, p 151), “a língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja”. Para o referido autor o, *World English*<sup>2</sup> constitui a referência para o ensino da língua,

---

<sup>1</sup> O Programa *Fulbright* oferece bolsas de estudos para brasileiros e norte-americanos estudantes de graduação, de pós-graduação, professores, pesquisadores e profissionais em todas as áreas do conhecimento. O Governo Federal Brasileiro, através da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, mantém convênio com o referido programa para a realização de uma política de formação continuada para professores de escolas públicas da língua inglesa de todo o país.

<sup>2</sup> *World English* é o termo utilizado atualmente para referir-se ao inglês falado ao redor do mundo.

por tratar-se de “um fenômeno *sui generis*, pois, segundo as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários desse fenômeno linguístico são aqueles que seriam considerados não nativos” (*op. cit.* p. 150-151). Por outro lado, o autor alerta que ainda há a percepção do inglês como a língua do poder, do progresso e do prestígio apesar de que, nem sempre, o indivíduo que aprende inglês aumenta seu status ou prestígio social, embora a sociedade acredite ainda que pela aprendizagem do inglês aqueles que têm acesso à informação e ao conhecimento em escala mundial têm maiores oportunidades de aprender e maiores chances de ampliar seus horizontes.

Assim, sua aprendizagem pode exercer papel fundamental na construção da cidadania, além de constituir parte integrante da formação global do indivíduo. Pensar o aprendizado de outro idioma que não o seu implica em entendê-lo como uma importante contribuição para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, em que a linguagem é responsável pela função planejadora e organizadora do pensamento. Esta premissa, concebida na interação social, pressupõe a construção da própria identidade pelo sujeito. Neste contexto, o papel da aprendizagem da Língua Inglesa é contribuir para o desenvolvimento de relações sociais e culturais dos estudantes, dialogando com os aspectos culturais do idioma estudado de modo a interagir com a sua cultura.

O professor pode ao mesmo tempo em que ensina a língua inglesa promover uma discussão sobre suas implicações sociais, culturais e ideológicas, contribuindo assim para o processo educacional global (PAIVA, 2005). Mais do que ensinar um código, ensinar e aprender línguas é, portanto, ensinar e aprender a ser capaz de perceber-se como alguém que se relaciona consigo mesmo, com os outros (colegas e professores) e com a língua, construindo sentidos de forma social, cultural e política.

Há que se considerar também que fatores de exclusão presentes na sociedade podem ganhar reflexo no ambiente educacional. Assim, não ter domínio da língua inglesa pode significar um fator de exclusão social, pois, no imaginário coletivo, as pessoas deixariam de ter acesso a empregos com melhores remunerações e, também, a conhecimentos divulgados em larga escala, neste idioma, em meios tecnológicos.

Valorizar a demanda pelo acesso ao conhecimento e às tecnologias decorrentes, significa reconhecer os desejos do usufruto das tecnologias e

mídias digitais inscritos no perfil das crianças, adolescentes e jovens no âmbito de suas relações com o mundo. O acesso à internet e o uso do *smartphone* são exemplos para mediar a imersão dos indivíduos no mundo digital. As redes sociais digitais tornaram-se fundamentais nas relações sociais estabelecidas por meio das tecnologias e mídias digitais. Esta questão pode ser analisada sob dois aspectos distintos. O primeiro refere-se ao grupo que tem acesso às tecnologias e mídias digitais e demanda uma prática educacional potencializadora da aprendizagem mediada por estes recursos. O segundo, ainda busca condições de acesso às referidas mídias, o que pressupõe superação de desigualdades pela via de políticas públicas.

O uso das tecnologias no ensino de línguas é um fator cada vez mais relevante na realidade educativa. Da mesma forma, tem surgido a necessidade de incorporá-las às práticas pedagógicas como parte de novas estratégias de ensino. Assim, o uso de tecnologias no ensino de línguas é um fator cada vez mais relevante na realidade educativa, uma vez que não se pode negar que os jovens de hoje são nativos digitais, uma geração nascida na era da internet<sup>3</sup>. Por um lado, a presença massiva das tecnologias e mídias digitais no dia a dia desses jovens conectados com grande familiaridade tecnológica têm trazido inquietações aos professores que apresentam dificuldades em lidar com esse jovem e com toda a transformação decorrente desse tipo de relação. A escola, enquanto espaço de transformação de subjetividades e de discursos, deve incorporar em suas práticas pedagógicas o uso dessas tecnologias e mídias digitais. O ensino de língua inglesa, enquanto atividade inclusiva, deve articular o uso das tecnologias e mídias digitais como instrumento de potencialização da aprendizagem, do acesso ao conhecimento e da cultura. É importante reconhecer a função mediadora que exercem os sistemas informáticos porque eles se constituem em verdadeiras “ferramentas linguísticas” (LOPEZ; GALLARDO, 2005) capazes de implantar vários efeitos sobre a aprendizagem.

Por outro lado, há que se explicitar o uso das tecnologias como um aspecto das práticas sociais, que segundo Jordão:

---

<sup>3</sup>O conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web.

[...] pressupõem realidades culturalmente construídas nas relações que estabelecem com diferentes visões de mundo, e que a tais visões de mundo e realidades são atribuídos diferentes valores simbólicos por diferentes comunidades interpretativas, vemos que as relações de poder que se estabelecem entre essas visões de mundo dependem da legitimidade conferida às hierarquias e valores construídos localmente e conferidos diferentemente a diferentes formas de saber. (JORDÃO, s/d, p. 435-436).

Hoje, o ensino de inglês e o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias enquanto práticas sociais constitui um grande desafio para as políticas educacionais, para a reconfiguração da gestão escolar, o redimensionamento das práticas pedagógicas, além de outro modelo de percursos formativos de professores, tanto na formação inicial quanto na continuada.

### 1.1 OS CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISADORA

A trajetória de uma pesquisa pressupõe que o pesquisador possa pensar sua história e repensar sua prática pedagógica de forma crítica, buscando a aproximação entre o conhecimento científico e a vida prática cotidiana.

Sou natural de Goiânia. Meus pais faleceram quando eu ainda era criança. Fui criada pela minha família materna. Na minha família, apesar da origem humilde, os estudos sempre foram valorizados e incentivados. Eu sempre gostei de estudar e minha dedicação aos estudos sempre me trouxe bons resultados. O primeiro contato significativo que tive com a língua inglesa se deu quando vim morar na casa de minha tia em Curitiba. Naquele ano em que estudei aqui, cursei a sexta série do antigo primeiro grau na Escola Estadual João Turim. Lembro-me de que a professora entrava e cumprimentava os alunos em inglês. E isso era novo para mim, pois não me recordo de situação idêntica vivenciada na escola em que estudava em Goiânia.

Essa professora marcou minha vida e, conseqüentemente, minha trajetória profissional. Ao levar para a sala de aula um álbum de fotografias de uma viagem que ela havia feito para a Inglaterra, ver as fotos e ouvir o relato de sua viagem despertou em mim o interesse em aprender o idioma. Iniciei meu curso de inglês no CCAA – Centro de Cultura Anglo Americana, quase três anos

depois quando, de volta a Goiânia, eu cursava o segundo semestre da oitava série.

O interesse pelo idioma e a facilidade em aprendê-lo foram constantes e, em decorrência do sucesso de minha aprendizagem, tornei-me professora. Depois de alguns semestres cursados, comecei a ser indicada pela secretaria do curso para dar aulas particulares para alunos de escolas regulares. Posteriormente, quando já estava quase terminando o curso, fui convidada por uma de minhas professoras, coordenadora pedagógica da instituição na ocasião, para fazer o curso de treinamento e começar a ministrar aulas.

Voltei a morar em Curitiba no segundo semestre de 2003 e em 2004 retomei meus estudos na FACEF – Faculdade de Administração, Ciência, Educação e Letras, me graduando em fevereiro de 2006.

Durante todo esse período de minha vida sempre exerci a profissão de professora de língua inglesa. Trabalhei em cursos de língua (CCAA, Wisdom, FISK, CELIN – Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, entre outros) e em escolas regulares (Colégio Objetivo, COOPEC – Escola Cooperativa de Curitiba, Colégio Modelo, Escola Monteiro Lobato, Escola Israelita, Colégio Bagozzi, Colégio Santa Maria Marista).

Em 2008 fui aprovada no concurso público para professora de língua inglesa no município de Araucária, assumindo o cargo no segundo semestre do referido ano. Em 2010 também assumi o cargo de professora da mesma disciplina do concurso público realizado no ano anterior pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SME. De março de 2009 a setembro de 2010 atuei como coordenadora de língua inglesa da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – SMED.

Minha formação na área de Letras e o conjunto das experiências desenvolvidas no ensino de Língua Inglesa na educação básica, compreendendo educação infantil, ensino fundamental e médio, levaram-me à escolha do tema e ao interesse pela pesquisa.

A minha trajetória profissional foi marcada pela opção de fazer um curso de idioma como instrumento de acesso à cultura da língua inglesa. Hoje o maior desafio a ser enfrentado surge da minha experiência como professora da escola pública, das dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem, na convivência e trocas realizadas com meus colegas e com meus estudantes e, na

busca incansável em obter melhores resultados de aprendizagem destes educandos.

A reflexão acerca da prática docente cotidiana constitui um desafio para cada professor. E, olhar a questão das tecnologias e mídias digitais hoje, no sentido de discutir como elas podem ser aliadas no processo educacional e de como deva ser a seleção dos procedimentos teórico-metodológicos inerentes ao uso, integração e apropriação delas no espaço educacional, apresenta-se como um grande desafio ao docente, e em especial, para mim.

Nesta ótica, cabe perguntar: Como os professores de língua inglesa das turmas de 6º ao 9º anos das escolas municipais de Curitiba vêm usando, integrando e apropriando-se das tecnologias e mídias digitais em suas aulas?

Este questionamento configura a proposta desta pesquisa que objetiva investigar as práticas pedagógicas dos professores e professoras de língua inglesa dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) das escolas públicas do município de Curitiba e o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais em suas aulas.

A estrutura metodológica de investigação escolhida baseia-se nos princípios da pesquisa qualitativa que se caracteriza pela investigação da vida real e de como as pessoas vivenciam, modificam e alteram o seu espaço social e cultural.

Com relação à abordagem qualitativa de pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) esclarecem:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade em contexto natural.

A pesquisa qualitativa objetiva investigar um fenômeno em seu contexto natural, buscando construir significados a partir da perspectiva dos sujeitos nele envolvidos.

Minayo entende que a pesquisa qualitativa ocupa-se de questões bastante particulares que não deveriam ser quantificadas. Segundo ela, a

pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes” (2009, p. 21)

## 1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO

O atual contexto histórico desafia para uma reflexão acerca da identidade dos estudantes da escola básica. Não se pode deixar de lado a relação dos jovens com as tecnologias e mídias digitais. Elas encontram-se cada vez mais presentes nas práticas sociais cotidianas, a exemplo do acesso à internet e do uso do telefone celular.

Segundo a pesquisa das TIC 2015<sup>4</sup> do Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br, 70% dos brasileiros já acessaram a internet na área urbana e 43% na rural. Ainda, o percentual de acesso entre jovens de 16 a 24 anos atinge 93%. Já o uso do celular, de acordo com a mesma pesquisa, nos três meses anteriores a ela, foi de 90% na área urbana e 77% na rural e, entre os jovens de 16 a 24 anos, 97% fizeram uso do celular.

Esses dados demonstram que o jovem brasileiro encontra-se inserido no contexto de um mundo globalizado, no qual se percebe a diminuição da noção de espaço, tempo e fronteiras, devido à sua imersão no uso de avanços tecnológicos como a internet e seus aparelhos celulares. As redes sociais fazem parte desse cenário e apresentam-se como práticas sociais tão imersas no cotidiano das pessoas que se torna difícil imaginar como era, ou seria, a vida sem elas. A relação com as tecnologias tem transformado as habilidades, desejos e formas de pensamento, bem como estruturas cognitivas, a noção de espaço e tempo dos estudantes. Pode-se dizer que elas se apresentam como um importante fator na constituição da cultura juvenil. Pensar o jovem estudante como um ser “cujas subjetividades existem em processo de formação, e que se alteram constantemente” (JORDÃO, s/d, p. 31), significa pensá-lo como sujeito de direitos, protagonista de suas próprias histórias e que, estas hoje, são influenciadas pelas tecnologias e mídias digitais, que começaram “a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado”. (CASTELLS, 2009, p. 39). Tal ritmo é imposto pelo crescimento de redes interativas de computadores, as

---

<sup>4</sup> Pesquisa TIC Domicílios 2015, disponível em <<http://www.cgi.br/publicacoes/indice/pesquisas/>>. Acesso em 13/10/2016.

quais têm criado “novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela” (CASTELLS, 2009, p. 40).

Com relação à influência das tecnologias e mídias digitais, Coll e Monereo afirmam:

[...] estamos assistindo já há algumas décadas ao surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural, identificada como Sociedade da Informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver. (2010, p. 15)

De acordo com Kenski (2007, p. 21), “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, agir, sentir”. Nesse cenário, observa-se que a cultura contemporânea encontra-se permeada pelo uso das tecnologias e mídias digitais, o que assinala um novo contexto para a aprendizagem, uma vez que “vivemos num mundo onde as grandes velocidades e, principalmente, a aceleração com que os aparatos se deslocam, provocam modificações profundas nas nossas formas de pensar e de ser” (PRETTO, 2011, p. 96)

Novas e diferenciadas possibilidades educativas podem ser proporcionadas pelo uso das tecnologias e mídias digitais em sala de aula, permitindo aos professores o trabalho com a diversidade de culturas e de necessidades educacionais de seus alunos. Entretanto, para que os estudantes possam se relacionar com os conhecimentos e aprender, é necessário que o professor vá além da substituição pelas tecnologias, dos meios tradicionais usados no processo de ensino e aprendizagem. Ele pode buscar novas formas de desenvolver sua aula com o objetivo de que sua prática pedagógica atenda às necessidades de aprendizado de seus alunos.

O uso das tecnologias e mídias digitais e a aplicação delas como recursos na educação mostra-se um assunto que exige questionamentos constantes por parte dos professores e abertura a novas práticas, pois “aqueles que não entrarem no ciclo positivo da alteração” tendem a ser excluídos de forma radical. (LÉVY 2000, p. 199 *apud* BORGES, 2007, p. 11)

Moran (2007) aponta que a rapidez de evolução dos avanços tecnológicos observados na sociedade não é a mesma que se apresenta na escola para sua incorporação no seu dia a dia. Tal fato deixa evidente para o

autor que o “distanciamento entre a escola necessária e a real vai ficando dramático”. (2007, p. 7).

A educação precisa de mudanças estruturais de maneira a transformá-la em “uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino” (MORAN, 2007, p. 8). Assim, o autor defende a necessidade de “educadores tecnológicos, que nos tragam as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, que facilitem a comunicação com os alunos, que orientem a confecção dos materiais adequados para cada curso, que humanizem as tecnologias e as mostrem como meios e não como fim”. (*op. cit.*, p. 38).

No ensino da língua inglesa, essa nova configuração da sociedade contemporânea marcada pelas tecnologias e mídias digitais pode trazer novas possibilidades para o seu ensino e aprendizagem. Nesse contexto, definiu-se a pergunta norteadora dessa investigação: Como os professores de língua inglesa das turmas de 6º ao 9º anos das escolas municipais de Curitiba vêm usando, integrando e apropriando-se das tecnologias e mídias digitais em suas aulas?

Tendo como pressuposto a pergunta norteadora, esta pesquisa iniciou-se por meio de uma investigação chamada “estado do conhecimento” com o objetivo de mapear e caracterizar as produções acadêmicas relevantes sobre o tema. Nesse processo de levantamento, recorreu-se ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>5</sup>, que tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior.

A pesquisa na BDTD iniciou-se com a definição de localizadores. Foram definidas como palavras chaves “tecnologias” e “ensino de inglês”.

A primeira busca encontrou um total de 157 teses e dissertações, sendo 105 dissertações e 52 teses.

Em outra busca mais detalhada restringiu-se as áreas de conhecimento para “educação”, “estudos linguísticos” e “letras” no período compreendido entre 2006 e 2016. A nova pesquisa resultou em um total de 115 arquivos dentre os

---

<sup>5</sup> A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002.

quais havia 77 dissertações e 38 teses. Na sequência, foi feita uma primeira seleção dos textos por seus respectivos títulos, o que resultou em 17 textos selecionados. Em continuidade, realizou-se uma leitura dos resumos desses trabalhos para identificar quais se aproximavam ou se relacionavam à temática desejada. Após esta leitura, concluiu-se que apenas 06 estudos mostravam-se de interesse para essa pesquisa (QUADRO 01).

QUADRO 01: DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NA BDTD

	AUTOR	TÍTULO	ANO	UNIVERSIDADE E/ TITULAÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO	PALAVRA-CHAVE
1	COSTA, Wallace Moura da	As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino da Língua Inglesa	2014	Universidade Estadual da Paraíba  Mestrado Profissional	Formação de professores	Língua inglesa; Tecnologias; Escola pública
2	BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias	A Formação Inicial de professores de Inglês como Espaço para a (Re)Construção de Identidades.	2014	Universidade Estadual Paulista  Doutorado	Estudos Linguísticos	Identidade(s); formação inicial; comunidade de prática.
3	MARZARI, Gabriela Quatrin	"Quem me ensinou o inglês que eu ensino?" A influência das tecnologias digitais na constituição da Identidade do professor de línguas do século XXI	2014	Universidade Católica de Pelotas Doutorado	Letras/ Linguística Aplicada	Tecnologias digitais; Professor de línguas (estrangeiras); Identidade
4	FERRAZ, Daniel de Melo	Educação de Língua Inglesa e Novos Letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos.	2012	Universidade de São Paulo  Doutorado	Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	Educação de Língua Inglesa; Educação técnica/tecnológica; Novos letramentos

Continua

	AUTOR	TÍTULO	ANO	UNIVERSIDADE E/ TITULAÇÃO	ÁREA DO CONHECI- MENTO	PALAVRA- CHAVE
5	MASIERO, Silmara Santade	A formação continuada de professores de inglês por meio das tecnologias e a mudança na prática docente.	2010	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)  Mestrado	Educação	Formação continuada; Prática docente; Tecnologias da Informação; Ensino de Língua Inglesa
6	OLIVEIRA, Ana Karina Correia de	Formação de professores para o uso das tecnologias: o caso de professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju	2007	Universidade Federal de Sergipe  Mestrado	Educação	Tecnologias da Informação e Comunicação; Capitalismo; Políticas Públicas; Formação de professores; Língua Inglesa; Educação

FONTE: A autora (2016)

Baseado na leitura dos trabalhos selecionados foi possível verificar que há uma grande variedade de pesquisas realizadas sobre o uso de recursos tecnológicos na educação. As produções acadêmicas selecionadas (teses e dissertações) apresentavam algum aspecto relevante para o desenvolvimento da investigação proposta neste estudo, entretanto, apenas uma delas, a pesquisa de Ana Karina Correia de Oliveira (2007), *Formação de professores para o uso das tecnologias: o caso de professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju*, apresentou o objeto de estudo mais próximo do qual foi estabelecido aqui.

Seu estudo analisou como estavam ou não sendo utilizadas as tecnologias, em especial o computador e a internet, pelos professores de Língua Inglesa do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju – SE, e em que proporção elas poderiam contribuir com o processo educativo. O estudo apontou que não existiam políticas públicas de formação docente para a utilização das tecnologias, assim como o ensino de língua era

ineficiente e os programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação eram ineficazes.

A pesquisa de Wallace Moura da Costa (2014), *As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino da Língua Inglesa*, teve o objetivo de mostrar a importância do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) como ferramenta e suporte para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino da língua inglesa para os alunos de uma escola pública na cidade de Tangará/RN. O autor concluiu haver a necessidade de priorização de políticas públicas, bem como o engajamento da comunidade escolar para a incorporação das tecnologias de informação e comunicação e a consolidação de “proficiência profissional”.

A pesquisa de Daniel de Melo Ferraz (2012), *Educação de Língua Inglesa e Novos Letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos*, abordou a relação entre ensinamentos técnico/tecnológico e a educação de língua inglesa, buscando apontar as contribuições que as aulas de inglês têm proporcionado à formação dos estudantes em duas escolas públicas. O autor concluiu que os novos letramentos, somados às práticas pedagógicas existentes nos ensinamentos técnicos/tecnológicos, podem contribuir com propostas educacionais renovadoras.

O estudo de Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (2012), *A Formação Inicial de professores de Inglês como Espaço para a (Re)Construção de Identidades*, não apresenta as mesmas palavras-chave que foram utilizadas na busca realizada no BDTD. Entretanto, por apresentar em seu título o vocábulo “inglês”, ele apareceu na busca. Apesar de não se relacionar diretamente ao processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais, o estudo se mostrou relevante por tratar da construção de identidade dos professores. Seu objetivo era o de investigar e analisar o complexo processo de (re)construção das identidades culturais, profissionais e sociais de alunos do curso de Letras de uma Universidade Federal do extremo norte do Brasil. Os resultados da análise evidenciaram uma interligação dos fatores sociais, cognitivos e emocionais de (re)construção identitária recorrentes tanto no contexto virtual como no presencial.

A pesquisa de Gabriela Quattrin Marzari (2014), *"Quem me ensinou o inglês que eu ensino?" – a influência das tecnologias digitais na constituição da*

*identidade do professor de línguas do século XXI*, também mostrou-se de interesse ao estudo aqui proposto por relacionar-se à construção da identidade de professores de língua inglesa. Em seu trabalho a autora investigou a constituição da identidade do professor de línguas (estrangeiras), a partir de uma problematização acerca da influência exercida pelas tecnologias digitais na mediação da aprendizagem em rede. A autora concluiu que a identidade do professor de línguas (estrangeiras) do século XXI está sendo profundamente alterada, devido, sobretudo, às inúmeras possibilidades de acesso ao conhecimento oferecidas pelas tecnologias digitais, passando de um papel de protagonista ao de coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem da língua.

O estudo de Silmara Santade Masiero (2010), *A formação continuada de professores de inglês por meio das tecnologias e a mudança na prática docente*, objetivou investigar o processo de formação continuada de professores de língua inglesa por intermédio de programas especiais ofertados pela rede estadual de ensino de São Paulo, realizados por meio de Tecnologias da Informação, bem como analisar a relevância dos mesmos na formação continuada dos educadores, na mudança de suas práticas docentes e, ainda, a contribuição de tais cursos na melhoria do ensino da língua na educação básica (Ensinos Fundamental e Médio). A autora concluiu que os dados analisados demonstraram a importância da formação continuada para a mudança da prática docente de ensino de língua inglesa.

### 1.3 OBJETIVOS

Os objetivos desta pesquisa foram definidos com a finalidade de nortear a apreensão teórico-metodológica do seu objeto de estudo bem como também de apresentar as possíveis contribuições deste trabalho para a temática.

#### 1.3.1 Objetivo geral

Investigar o ensino da língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), na perspectiva de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais, nas escolas públicas municipais de Curitiba.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar o uso, a integração e a apropriação de tecnologias e mídias digitais nas aulas de inglês das escolas municipais de Curitiba;
- Identificar quais fatores individuais e/ou institucionais contribuem e/ou interferem no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais em sala de aula;

## 2 BASES TEÓRICAS

Neste capítulo refletiu-se sobre as bases teóricas referentes ao uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas aulas de língua inglesa nas escolas que ofertam turmas de 6º ao 9º anos da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Para tanto, buscou-se entender a relação entre Educação, Escola e Cultura, bem como o processo de desenvolvimento profissional e da formação da identidade docente. Na sequência estabeleceu-se a relação entre língua e tecnologia, buscando como referência as bases históricas do ensino de língua estrangeira no Brasil, defendendo a concepção de ensino de língua como Língua Adicional, nesta dissertação. A seguir discorreu-se sobre o conceito de tecnologias e mídias digitais para na sequência contextualizar as tecnologias na Rede Municipal de Curitiba, finalizando com as bases teóricas para o uso, integração e apropriação das mesmas na escola.

### 2.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA, CULTURA

Esta segunda década do século XXI traz diferentes desafios para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano proporcionados pela emergência das tecnologias e mídias digitais. Vivencia-se um período caracterizado pela interconectividade e a interdependência das sociedades, repleto de complexidade, incertezas e tensões nunca imaginadas anteriormente:

O mundo está se tornando mais jovem e crescem as aspirações a direitos humanos e a dignidade. As sociedades estão mais conectadas do que nunca, mas intolerâncias e conflitos persistem. Surgem novas potências, mas as desigualdades se aprofundam e há grande pressão sobre o planeta. Há vastas oportunidades de desenvolvimento sustentável e inclusivo, mas também grandes e complexos desafios. (UNESCO, 2016, p. 15)

As mudanças que estão ocorrendo trazem implicações para a educação e apontam para a necessidade de um novo contexto para a aprendizagem, conforme afirma Libâneo (2001, p. 21), “[...] a transformação geral da sociedade repercute, sim, na educação, nas escolas, no trabalho com os professores.”

Considerar a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos (SAVIANI, 1991) significa entendê-la como uma forma deliberada, organizada e

intencional de aprendizagem. Entende-se que a educação diferencia os outros animais dos seres humanos, pois, à medida que estes ampliaram sua relação com a natureza e com o mundo que os cerca, sofrerão mudanças, desenvolverão a inteligência e a curiosidade com base no uso de artefatos tecnológicos (o fogo, um pedaço de pau, a linguagem, por exemplo), que adquiriram significados humanos e culturais, a partir da função organizativa do grupo, ou seja, da cultura produzida pelos mesmos.

A relação dos homens com a natureza não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos (a linguagem, a arte, a ciência, a religião, entre outros), resultantes das suas atividades práticas. Assim, observa-se que “a aptidão natural para aprender encontrará seu pleno emprego na cultura, que constitui um capital de elementos adquiridos e de métodos de aquisição” (MORIN, 2012, p. 33).

A escola apresenta-se como o ambiente do discurso pedagógico/científico, o lugar onde os sujeitos podem sistematizar seu conhecimento de mundo, aprender a relacionar o cotidiano com a ciência e preparar-se para a vida.

Compreende-se, portanto, que é no espaço denominado escola que o processo de educação se efetiva, através da produção de ideias, conhecimentos e conceitos. É também no espaço escolar que os seres humanos constroem relações que definem sua identidade social e cultural. Assim, compreender o conceito de cultura torna-se importante.

Para Morin, a cultura é:

[...] constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social. A cultura acumula o que é conservado, transmitido, aprendido e comporta vários princípios de aquisição e programas de ação. O primeiro capital humano é a cultura. O ser humano, sem ela, seria um primata do mais baixo escalão. (MORIN, 2012, p. 35)

Para o autor os indivíduos são produtores e produtos da cultura, assim, as interações entre os indivíduos produzem a sociedade, que por sua vez testemunha o surgimento da cultura e que retroage, a sociedade, sobre os indivíduos pela cultura:

[...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. [...] A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (MORIN, 2004, p. 54 e 56).

Nesse processo a cultura modifica e é modificada, interfere no pensar e agir dos seres humanos e é elaborada e desenvolvida de maneira indissociável da vida humana.

Forquin(1993) também corrobora com essa linha de pensamento defendendo a cultura como sendo um conjunto de conhecimentos e competências, representações, maneiras de viver que transcende as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e que são suscetíveis a processos de transmissão e de aprendizagem. O desenvolvimento humano acontece concomitante à oposição proporcionada pela educação entre cultura e natureza. Assim, educação e cultura se complementam, sendo que uma não pode ser pensada sem a outra. Afirma Forquin (1993, p. 14) que:

[...] a cultura é conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado e uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana.

Há, nessa perspectiva, a interdependência entre cultura e educação e suas interrelações implicam na constituição do ser humano enquanto sujeito, mesmo compreendendo que “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (*op.cit.*, p. 15).

Segundo Angel Pérez Gómez (2001, p. 17 *apud* LIBÂNEO, 2004, p.32):

[...] a escola, e o sistema educativo em seu conjunto, pode ser considerada como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento humano das novas gerações.

Nesse contexto, compreender a escola como um espaço social que apresenta características próprias, com significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, significa entendê-la como *locus* responsável pela seleção e definição de quais conhecimentos serão incorporados e transmitidos, entendidos como objetos da cultura escolar. De acordo com Forquin (1993, p 167), podemos defini-la como um:

[...] conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normalizados e rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização e que constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

No entanto, não se pode confundir a cultura da escola com a cultura escolar, sendo que a última se institui historicamente ao longo de uma determinada época. Há uma dimensão cultural que caracteriza cada escola, uma vez que “a escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167). Essa dimensão cultural relaciona-se ao modo de pensar e agir, aos valores, comportamentos e significados que mostram a identidade, as características de cada instituição e das pessoas que nela trabalham, ou seja, relacionam-se à cultura da escola.

A cultura escolar e a cultura da escola compartilham território dentro do espaço escolar. Entretanto, elas não necessariamente se opõem uma à outra. Elas se complementam e dialogam entre si. Esse processo dialógico encontra-se permeado por relações de poder que se configuram pela articulação entre as normas provenientes da cultura escolar e as características próprias da cultura da escola. Kenski (2007, p. 19) elucida:

[...] Essa educação escolar, no entanto, aliada ao poder governamental, detém para si o poder de definir e organizar os conteúdos que considera socialmente válidos para que as pessoas possam exercer determinadas profissões ou alcançar maior aprofundamento em determinada área do saber. Assim, a definição dos currículos dos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino é uma forma de poder em relação à informação e aos conhecimentos válidos para que uma pessoa possa exercer função ativa na sociedade.

A questão cultural constitui um dos maiores desafios da escola contemporânea. Para Galeb; Sá (2015, p. 17):

É na cultura da sociedade que a escola 'seleciona' o que será transmitido e o que deve permanecer, mas também é a própria sociedade, de acordo com sua cultura, seu olhar e suas escolhas que definirá o que a escola deve 'recortar' desse todo cultural. A educação é determinada pela cultura, que por sua vez, retroage sobre os processos educativos.

Observa-se, assim, que na cultura contemporânea a tecnologia está cada vez mais presente no dia a dia das pessoas e, sendo a cultura um dos conteúdos fundamentais da educação e, a escola estando imersa nessa cultura mediada pelo uso das tecnologias, torna-se necessário entender essa nova dimensão/perspectiva.

A atual forma de organização econômica, social, política e cultural proveniente do desenvolvimento da ciência e dos avanços tecnológicos dela resultantes, principalmente, das tecnologias de informação e de comunicação (TIC), configura e organiza novas formas de trabalho, de processos de comunicação, de relacionamento entre as pessoas, etc.

Segundo Sá (2004, p. 08), "a base microeletrônica implicará num novo paradigma que incorporará todo o desenvolvimento científico e tecnológico, suplantando a antiga base eletromecânica e modificando a organização, o planejamento e o desenvolvimento da gestão da produção de mercadorias".

Esse "novo paradigma tecnológico, organizado em torno das novas tecnologias da informação" (CASTELLS, 1999, p. 67), acarreta também mudanças na forma de aprender e até mesmo de pensar. Nesse contexto, uma nova dinâmica cultural complexa configura-se: a cibercultura.

Lemos (2003, p. 11) define a cibercultura como:

[...] a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70.

O uso crescente de tecnologias, especialmente, as digitais é um dos principais marcos desse tempo. Assim, para o autor,

A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (*home banking*, cartões inteligentes, celulares, *palms*, *pages*, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros). (*idem*, p. 11)

O ciberespaço se apresenta como o *lócus* para essa modalidade cultural contemporânea. É nesse espaço virtual, no qual a comunicação entre as pessoas se dá sem a presença física, que o estudante e o professor de hoje encontram-se inseridos.

Em um mundo imerso na cibercultura, novos desafios são apresentados à escola. Entre eles, está o ensino de uma língua que possibilite a interação entre os indivíduos, propiciada pelo espaço virtual, e a integração das tecnologias e mídias digitais no espaço escolar, uma vez que tais tecnologias têm alterado significativamente o mundo e o indivíduo (KENSKI, 2007; SANCHO, 1998).

Nesse contexto, compreender a dimensão profissional dos professores que utilizam as tecnologias e mídias digitais na sala de aula é tarefa a ser desenvolvida, visto que o seu uso na escola pode redimensionar as possibilidades de inter-relação entre docentes e discentes e, destes, com o mundo, bem como proporcionar uma reflexão crítica sobre o próprio trabalho.

O processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais instiga o professor a repensar sua identidade docente. Diante da emergência de formas variadas de se pensar educação e tecnologias (BELLONI, 2009; MORAN, 2007), faz-se mister ao professor refletir sobre os limites e possibilidades de seu conhecimento e buscar alternativas de formação que atendam a sua necessidade profissional. Compreender o desenvolvimento profissional na perspectiva da constituição da identidade docente expressa um dos desafios do professor na contemporaneidade.

## 2.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE DOCENTE

Alguns elementos essenciais são necessários para a compreensão do processo de formação e atuação dos professores: sua trajetória de vida, a formação acadêmica, sua história pessoal como aluno, os estágios, etc. Para

Freire, o profissional da educação se faz educador no decorrer de sua vida pessoal e profissional:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2001, p. 58)

Assim, entende-se que a formação docente se efetiva ao longo da vida e carreira do professor, desde sua formação inicial, perpassando sempre por sua formação continuada. Um dos aspectos a serem considerados e do qual faz-se necessário ter clareza é o fato de que os professores aprendem muito ao compartilhar sua profissão, seus problemas, no contexto do trabalho. (LIBÂNEO, 2004; NÓVOA, 2016)

Para Garcia (1999, p. 26), a formação docente trata dos:

[...] processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

A formação continuada vem recebendo destaque nos últimos anos, com o aumento significativo de produção científica específica. Eventos e publicações que surgem e que se dedicam às questões de formação docente corroboram com a necessidade de discussão sobre como esse campo de estudo vem se configurando. (ANDRÉ, 2010).

Recentemente alguns autores preferem utilizar o termo *desenvolvimento docente*, entre eles Antônio Nóvoa (2008) e Marcelo Garcia (2009) os quais, segundo André (2010, p. 175), “vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada)”.

Para Marli André o termo se justifica, pois carrega mais elementos do profissionalismo docente ao relacionar a palavra desenvolvimento à “evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada”. (*Op. cit.* p. 175)

Portanto, pode-se considerar:

que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (idem, idem, p. 176).

Almeida e Biajone (2007, p. 283) destacam, ainda, que o desenvolvimento docente deve estar acompanhado da formação cultural, técnica, educativa, todas aliadas à prática,

a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, tendo como referência os saberes profissionais dos professores tais como estes os mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano, permite a introdução de dispositivos de formação que visem habituar os futuros educadores à prática profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 19) contribui com a reflexão ao trazer as abordagens (auto) biográficas dos professores, um movimento que “nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”.

No atual contexto político, social, econômico, cultural, a responsabilidade de desenvolvimento dos recursos humanos (os estudantes) necessários ao desenvolvimento econômico e a preparação deles para a sociedade da informação e da globalização são atribuições conferidas ao profissional docente pela sociedade contemporânea. Mediante tal fato, reconhece-se a função de grande importância exercida pelo professor, entretanto, também salienta-se que ele não é um profissional solitário dentro da educação escolar e não deve ser exclusivamente responsabilizado pela ação educativa,

há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. A pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a elas. (ANDRÉ, 2010, p. 177).

O professor é visto de forma contraditória na perspectiva do senso comum, o que para Nóvoa pode levá-lo ao que ele denomina de mal-estar

docente, uma vez que, ao mesmo tempo em que se reconhece o papel profissional dos docentes, considerando-os “elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural”, eles “são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente” (NÓVOA, 1999, p. 13-14).

Desse modo, para o autor:

os professores têm de redescobrir uma identidade colectiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens. Os tempos de hoje são mais complexos do que os tempos passados. E mais difíceis. Mas grande parte das crenças fundadoras da profissão docente continua actual. (*Op. Cit.*, 1999, p. 17).

O professor necessita acompanhar as transformações presentes na sociedade contemporânea e isso implica em repensar e reperspectivar sua identidade profissional, bem como sua prática.

Para Pimenta (1997, p. 7),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e seus anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser de professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Pode-se perceber a conexão entre duas variáveis no processo de construção identitária do professor: uma refere-se ao aspecto social da profissão e a outra diz respeito ao aspecto individual do sujeito. Isto se justifica porque “o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo” (MORIN, 2004, p. 57), o que implica em conceber que nesta dimensão individual há a necessidade de considerar o professor em suas experiências pessoais, seu modo de pensar e agir que traz em si, concomitantemente, aspectos da dimensão sociocultural na qual se insere. Esta, por um processo de recursão, o influencia de volta em sua

dimensão individual, uma vez que “o indivíduo que produz a sociedade é por ela, ao mesmo tempo, produzido, em termos de cultura, linguagens e os mais diferentes códigos presentes na sociedade”. (MORAES, 2007, p. 100)

A construção da identidade do professor tem se apresentado cada vez mais complexa. É inerente ao desempenho de qualquer profissão a busca por aperfeiçoamento, o que não é diferente com a profissão docente.

Afirma Pimenta que,

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. (1997, p.6)

Os professores necessitam estar sempre em busca de desenvolvimento docente para reperspectivarem e aprimorarem suas práticas com o intuito de melhor atendimento às demandas apresentadas por seus alunos e, também, de construção de suas identidades docentes.

Nesta pesquisa a identidade docente se constrói na interlocução entre os fatores pessoais e os sociais no contexto do ensino de língua inglesa, o que pressupõe capacidade profissional de dialogar com os saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes experienciais e saberes tecnológicos. (TARDIFF, 2004)

Nesse movimento de construção de identidade, os saberes docentes podem contribuir para a desenvolvimento do docente enquanto profissional, considerando que os saberes específicos que caracterizam a profissão são desenvolvidos durante o processo de formação inicial e de formação continuada enquanto política pública, bem como na prática desenvolvida no cotidiano das atividades em sala de aula.

Partindo da ideia de que o saber docente é “plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (Idem, 2004, p.54), Tardif aponta quatro tipos de saberes diferentes envolvidos na atividade docente: 1) saberes da formação profissional; 2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares e, 4) saberes experienciais.

Como saberes da formação profissional, o autor entende serem aqueles que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de desenvolvimento docente (formação inicial e/ou continuada). Os saberes disciplinares identificam-se como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (ciências exatas, humanas e biológicas, linguagens, entre outros), apresentando-se em forma de disciplinas escolares/componentes curriculares. Os saberes curriculares referem-se a como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos produzidos pela sociedade e que são selecionados para serem transmitidos aos estudantes. Saberes experienciais dizem respeito aos conhecimentos que resultam da prática do professor no exercício de sua atividade profissional. Têm a ver com a vivência que o professor experiencia em situações específicas que se concatenam com o espaço escolar e as relações estabelecidas com seus pares e seus alunos.

Tardif (2004) destaca a posição dos saberes experienciais em relação aos demais, por ele entendê-los como os saberes sobre os quais o docente mantém maior controle, uma vez que os outros saberes não são determinados apenas pelo professor e envolvem outros sujeitos em suas constituições.

A identidade profissional, no entanto, não pode ser entendida apenas como o domínio de competências técnicas dos saberes da profissão.

O sentido dos saberes e competências profissionais não pode ser reduzido a habilidades e destrezas técnicas, isto é, ao saber fazer. Não se quer um professor-técnico cujo conhecimento se restrinja ao domínio das aplicações do conhecimento científico e as regras de atuação. Se a formação de professores se restringisse ao domínio de técnicas formuladas por especialistas e à sua aplicação, não haveria necessidade de um currículo teoricamente consistente e nem preparação em nível universitário. (LIBÂNEO, 2004, p. 35)

A docência não pode ser reduzida a uma atividade meramente técnica. Ela traz subjacente um aspecto relacional humano, o que para Morin (2004, p. 58) implica em compreender que:

O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagônicos: *sapiens* e *demens* (sábio e louco); *faber* e *ludens* (trabalhador e lúdico); *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário), *economicus* e *consumans* (econômico e consumista); *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético).

O ser humano é um ser multidimensional. Ele é uma síntese das dimensões física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica. Tal premissa significa entendê-lo como um ser integrado a um sistema complexo. Em princípio, esta unidade multidimensional do homem não encontra sua representatividade na escola, uma vez que esta desassocia a natureza humana ao compartimentar os saberes em conteúdos disciplinares/componentes curriculares. Assim, uma tarefa muito difícil de ser realizada é apreender o significado do que é ser humano em todas as suas dimensões, pois segundo Morin (2004, p. 55):

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Portanto, a identidade docente não se constrói isoladamente, na prática individual. Ela se dá na prática coletiva dos professores, na reflexão da profissão entre os pares no chão da escola.

Na contemporaneidade, mediante as tecnologias e mídias digitais o professor busca ressignificar sua identidade profissional.

Se as tecnologias digitais alteram o processo de ensino e aprendizagem em seus significados, em função de uma nova visão do mundo e do ser humano, o papel do organizador do processo educativo escolar – o professor – também sofre alterações significativas. (LOPES, 2005, p. 34)

De certa forma, não se pode ignorar que a prática do professor, e também sua identidade docente, são sempre delimitadas a partir do seu entendimento das atribuições dadas às tecnologias em suas dimensões educativas, que podem ser entendidas “como máquina de instrução, ferramentas auxiliares do processo educativo ou parceiras evolutivas, co-autoras”. (*idem*, *idem*, p. 34).

Neste processo de identificação de sua função quanto ao uso das tecnologias e mídias digitais, reiterando-as como parte da prática docente na contemporaneidade, cabe ao professor elaborar o seu “saber tecnológico”, que

vai além da utilização dada às tecnologias e mídias digitais na vida diária, como por exemplo o processo de *homebanking*, o uso de *smartphones*, *palms*, o sistema de votação eletrônica, o pedido da comida pelo aplicativo do celular, etc.

Atualmente, na cultura digital, as tecnologias se tornaram facilitadoras e aliadas na profissão docente, principalmente pelo uso do computador e da internet. No entanto, desenvolver o saber digital relaciona-se a ir além do mero uso dessas facilidades tecnológicas. Implica em entendê-las, em integrá-las de uma maneira que elas possibilitem ao estudante a construção do conhecimento. Integrá-las não pressupõe um processo estanque, nem linear, no qual primeiro se aprende a usá-las e somente depois passa-se a utilizá-las na escola, pois, entende-se que a competência técnica e a pedagógica necessitam ser desenvolvidas simultaneamente:

O domínio do técnico e do educacional não deve acontecer de modo estanque, um separado do outro. [...] O melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas ideias do outro. (PRADO; VALENTE, 2003, p. 22)

Prado e Valente reiteram ainda que,

[...] a formação do profissional prático não pode apenas enfatizar o aprendizado operacional das ferramentas computacionais, tampouco o aprendizado sobre o que postula uma determinada teoria educacional. Esse profissional precisa construir novos conhecimentos; relacionar, relativar e integrar diferentes conteúdos; (re)significar aquilo que ele sabe fazer com vistas a (re)construir um referencial pedagógico *na* e *para* uma nova prática. Portanto, nesta perspectiva, o processo de formação deve levar em consideração os aspectos que emergem e se desenvolvem no cotidiano do professor. (*idem, ibidem*, p. 22-23)

O *saber tecnológico* precisa, portanto, integrar-se ao saberes do conhecimento e da experiência do professor para encontrar seu pleno desenvolvimento. E para que isso seja possível, será necessário fazer um grande investimento na formação não apenas dos professores, mas também dos outros atores do processo (diretores, pedagogos, funcionários administrativos).

A formação continuada, enquanto locus do processo de desenvolvimento docente, possibilitará ao professor o entendimento do uso de tecnologias e mídias digitais como um componente colaborativo para os processos de aprendizagem, onde o professor reconfigura sua docência

explicitando seu papel na relação entre currículo, prática pedagógica e processos de aprendizagem, mediados pelas tecnologias e mídias digitais. No entanto, além da formação continuada enquanto política pública, há a necessidade do professor auto-gestar a construção do seu conhecimento, fazendo um trabalho de reflexão sobre sua profissão, sobre sua prática e suas experiências.

### 2.3 LÍNGUA E TECNOLOGIA

A capacidade do ser humano em organizar suas ações, aperfeiçoá-las, aprendê-las e transmiti-las para outros grupos e a outras gerações é o que o diferencia substancialmente dos outros seres vivos.

Segundo Sancho (1998, p. 24-25),

Qualquer ser vivo realiza uma série de processos que lhe permitem manter sua vida, em certas condições dentro de um ecossistema. Estas ações orientadas para preservar a própria existência e, em certas ocasiões, a do grupo, podem ser levadas a cabo fazendo bom uso dos meios disponíveis, com o que se considera que está sendo realizada uma *adaptação ao meio*, assim como mediante a construção daquilo que não é encontrado, com o que se realiza uma *adaptação do meio*.

No processo de interação com a natureza e na relação com outros de sua espécie, o ser humano vem desenvolvendo utensílios, técnicas, enfim, tecnologias instrumentais e, também, diferentes tecnologias simbólicas (linguagem, sistemas de representações icônicas e simbólicas) e organizacionais (gestão das atividades produtivas). Dessa maneira, pode-se dizer que existe uma dimensão tecnológica em toda forma de manifestação sócio-cultural do homem.

O desenvolvimento de tecnologias instrumentais acontece concomitante ao desenvolvimento de tecnologias simbólicas e organizacionais, de maneira que elas sejam complementares entre si.

O ensino de línguas estrangeiras sempre esteve permeado pelo uso de tecnologias (livros, quadro, giz, aparelhos de reprodução de áudio, televisores, projetores de slides, entre outros). Atualmente, as tecnologias e mídias digitais têm auxiliado o trabalho do professor no processo de ensino e de aprendizagem

de maneira mais eficaz e produtiva. O docente tem a seu dispor recursos didáticos (materiais autênticos, como vídeos, *podcasts*, *softwares*, sites de conteúdos e atividades), bem como mobilidade de utilização em espaços variados da cidade (escola, *shopping centers*, casa, etc.), a qual Lemos (2005) denomina de “cidade ciborgue” e, ainda acesso a informações atualizadas a todo momento. Além disso, a computação móvel ou as novas tecnologias nômades, como *laptops*, *palms*, *tablets*, *smartphones* (LEMOS, 2005), apresentam-se como recursos mais próximos dos alunos.

As tecnologias tornaram-se presentes no dia a dia da sociedade, o que reitera a necessidade de reconhecer a importância da utilização delas na prática pedagógica e de trabalhá-las no espaço educacional.

Numa perspectiva de integração das tecnologias e mídias digitais às aulas de língua inglesa, configura-se a importância de estabelecer as bases de seu ensino e a compreensão delas nas escolas, o que será tratado nas seções subsequentes.

### 2.3.1 Bases históricas do ensino de língua estrangeira no Brasil<sup>6</sup>

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras (LE) sempre foi permeado por constantes mudanças decorrentes da organização social, política e econômica do país ao longo da história.

Desde o início da colonização do território brasileiro houve a preocupação por parte do governo português em dominá-lo e também em expandir o catolicismo. Desse modo, os jesuítas foram responsáveis pela evangelização e o ensino do latim aos nativos, como exemplo de língua culta. Após a expulsão dos jesuítas dos territórios Portugueses, em 1759, o ministro Marquês de Pombal instituiu o sistema de ensino régio no Brasil, ficando de responsabilidade do Estado a contratação de professores não-religiosos. Nesse período as línguas ensinadas eram o Grego e o Latim.

---

<sup>6</sup> Histórico construído com base nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, 2009.

O ensino oficial de línguas estrangeiras modernas (LEM) no Brasil se deu com o decreto de 22 de junho de 1809, pelo Príncipe Regente D. João VI, que criou as cadeiras de inglês e francês. No período que se seguiu, outro marco considerado importante foi a fundação do primeiro estabelecimento oficial de estudos secundários em 1837, o Colégio Pedro II, cujo currículo se baseava em moldes franceses. Em seu programa de ensino constavam o Francês (sete anos), o Inglês (cinco anos) e o Alemão (três anos), esse último sendo instituído em 1840.

O modelo de ensino de línguas instituídas nesse período manteve-se até 1929. Entre o período de 1840 e 1929, várias foram as mudanças ocorridas: o inglês, alemão e italiano foram excluídos do currículo obrigatório. Em 1898 o inglês, francês e alemão passaram a ser facultativos.

O grande impulso dado ao ensino de inglês ocorre na década de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, devido às tensões políticas provenientes da Segunda Grande Guerra Mundial.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tem por finalidade regularizar e definir o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na constituição foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 pelo então presidente João Goulart, seguida de uma segunda versão em 1971, a qual vigorou até 1996 quando da promulgação da atual LDB pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Na LDB – Lei n. 4024/61 (BRASIL, 1961) e na Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau n. 5692 (BRASIL, 1971) não havia a inclusão obrigatória das disciplinas de línguas estrangeiras no currículo. Em 12 de novembro de 1971, o Parecer n. 853 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1971) recomenda a inserção da Língua Estrangeira (LE) no currículo. A resolução do Conselho Nacional de Educação de n. 58 de 1º de dezembro de 1976 (BRASIL, 1976) torna o ensino de LE obrigatório para o Ensino Médio (antigo 2º grau).

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LDB – Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 26, parágrafo 5, institui a obrigatoriedade do ensino de LE a partir do 6º ano (antiga 5ª série) do Ensino Fundamental na parte diversificada.

Em consonância com a LDB, a LEM ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba nas 11 escolas de Ensino Fundamental dos anos finais é a língua inglesa. Entretanto, vale salientar, que há escolas dos anos iniciais que

oferecem aulas de LE desde o início do período de escolarização. Em 2005, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs)<sup>7</sup> (CURITIBA, 2005), vinte e cinco escolas ofereceram aulas de inglês, espanhol ou italiano para estudantes do ciclos I e II. Nestas escolas, para que a inserção do ensino de línguas ocorra, a área de conhecimento LEM deve estar integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola, o qual deve ter sido aprovado pela Gerência de Currículo da SME.

Esta iniciativa da SME de inserção de diferentes idiomas ao currículo nas escolas de Ensino Fundamental das séries iniciais, nas quais a oferta desta disciplina não é obrigatória, abre um campo para análise do ensino de línguas no município.

Pensar o ensino de língua estrangeira pode levar à discussão sobre quais os pressupostos e implicações que podem ser atribuídos ao uso do termo Língua Estrangeira quando este se refere à língua inglesa, partindo da premissa de que ela tem um lugar de destaque atribuído pela sociedade, distinto daquele ocupado pelas outras línguas.

Atualmente, em estudos recentes sobre o ensino-aprendizagem de línguas há uma nova perspectiva de concepção, a de Língua Adicional:

No campo do ensino-aprendizagem de línguas, espaço onde se tem discutido fortemente noções de letramentos, discursos e identidades, há pelo menos uma perspectiva *novíssima* circulando pelo Brasil: o uso do termo *Língua Adicional* em substituição ao estabelecido *Língua Estrangeira*. (JORDÃO, 2014, p. 14)

Analisar ambas as concepções, Língua Estrangeira e Língua Adicional, leva também à análise dos papéis atribuídos a professores desta língua, o que se apresenta de interesse quando se leva em consideração uma perspectiva de construção de identidade, que nesta dissertação, refere-se à identidade docente dos profissionais que utilizam as tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino da língua estrangeira.

---

<sup>7</sup> Diretrizes Curriculares Municipais (CURITIBA, 2005).

### 2.3.2 Qual concepção: Língua Estrangeira ou Língua Adicional?

[...] aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força de sua importância deve decorrer da relevância de sua função afirmativa, emancipadora e democrática.

Henry A. Giroux

As DCNs (BRASIL, 1998) bem como as DCMs (CURITIBA, 2006) fazem referências em seus textos ao termo Língua Estrangeira Moderna (LEM). Disto decorre uma concepção de língua que remete à esfera colonialista, na qual a referência é o falante nativo do idioma. Assim, conceber o ensino de LI como uma LE, remete a um contexto de comunicação de “falantes não-nativos com falantes nativos” (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011 *apud* JORDÃO, 2014, p. 22). Segundo Jordão (2014), os referidos autores destacam a posição de submissão atribuída aos falantes não-nativos com relação aos falantes nativos e à aceitação de uma suposta autoridade que estes teriam sobre a língua, quando ela é enfocada sob uma perspectiva de LE.

Esta concepção de LE evidencia o caráter político, econômico e cultural do inglês, tomando-o numa perspectiva de ensino como língua estrangeira que imprime no professor do idioma, como falante não-nativo, portanto não detentor da língua, um sentimento de inadequação no desenvolvimento de seu trabalho. (JORDÃO, 2016).

Neste contexto, os professores como falantes não-nativos não se sentem no controle, sentindo-se usuários ilegítimos da língua e, por conseguinte, do conhecimento, o que cria neles uma sensação de ansiedade e inaptidão que torna suas vidas extremamente difíceis. (JORDÃO, 2016)

Este desconforto enfrentado pelos professores, a autora denomina de “síndrome do impostor”, conforme relata:

[...] essa síndrome pode ser parte integrante da prática de professores “não-nativos”, uma vez que de acordo com Bernat há uma tendência de que tais professores se sintam desconfortáveis ao lecionar uma língua a qual não sintam como “deles”, ou quando eles percebem que seu domínio do idioma não é “quase nativo”, como tradicionalmente se espera de professores de inglês. (JORDÃO, 2016, p. 195, tradução da autora).

Tomar o ensino de inglês como língua estrangeira traz uma conotação de inferioridade linguística ao falante não nativo do idioma, entendido como “não proprietário” do idioma, e atribui à LI uma condição de superioridade em relação à língua materna do estudante, assim como às outras línguas estrangeiras.

No entanto, ao tomar o idioma numa outra concepção de língua (como língua adicional), observa-se uma mudança com relação a esse sentimento de inadequação, uma vez que não é mais necessário ao professor, nesta perspectiva, tentar reproduzir ou apropriar-se da identidade dos falantes nativos, os “proprietários” da língua.

Atualmente o inglês ocupa uma posição diferenciada em relação aos outros idiomas (PENNYCOCK, 2007). Ele encontra-se presente no cotidiano das pessoas, principalmente por meio da música, do cinema e da internet. Este contexto de inserção da língua inglesa abre um campo de discussão com relação ao seu ensino enquanto língua estrangeira. Jordão (2014) relata estudos que propõem reflexões acerca do uso do termo “língua adicional” (LA) para o ensino de inglês, em detrimento ao termo “língua estrangeira”, dada a premissa da importância atribuída a ela no cenário social atual.

O termo Língua Adicional se refere à língua usada por falantes que têm línguas maternas diferentes e fazem uso do inglês para comunicação:

Schlatter e Garcez (2009, p. 127; 2012, p. 37) compreendem que outra língua de interação (que não a(s) de preferência ou socialização inicial) não é necessariamente estranha (ou ‘estrangeira’) para quem a usa, na medida em que permite às pessoas a possibilidade de alargamento das oportunidades de participação em uma maior gama de eventos interacionais, por meio do uso desta ‘outra’ língua, por isso denominada língua adicional (em relação às línguas de preferência habitual na socialização). (ABELED0; FORTES, GARCEZ; SCHLATTER, 2014, p. 134)

O termo língua adicional, nesse contexto, implica em igualdade de condições entre falantes nativos e não nativos. Pressupõe-se que o estudante irá utilizar a língua “do outro”, ou seja, a língua estrangeira, para interagir no contexto em que se insere, passando a fazer parte da dinâmica comunicacional, não sendo excluído por ser um ‘estrangeiro’.

Considerando-se a inserção da língua inglesa no cotidiano dos estudantes e com a qual ele está em contato constante ou por meio de filmes, música, jogos ou internet, ou pelo uso de elementos linguísticos do idioma, tanto

o seu ensino quanto o seu aprendizado, numa perspectiva de língua adicional, levará em consideração “a realidade local, cotidiana, o contexto direto de uso da língua, para a compreensão das práticas sociais das quais os alunos participam, como escutar músicas, interagir com a tecnologia e com situações de fala específicas”. (DAVEL, 2015, p. 24-25)

Jordão (2014, p. 31), considerando o plurilinguismo das sociedades contemporâneas, e mais especificamente a da brasileira, confere à aprendizagem do inglês uma ideia de adição em relação às outras línguas:

A partir da perspectiva de que em muitas comunidades brasileiras o inglês ensinado na escola seria apenas *mais uma* das línguas que os estudantes possam conhecer, o termo ILA celebraria a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua “do outro”, “estrangeira” também pode ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna que não essa “outra estrangeira”.

Os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) fazem uso do termo *Inglês Como Língua Adicional*, tendo como argumentos a ideia de que a língua inglesa seria uma língua a ser “acrescida” à língua portuguesa e/ou a outras línguas que os alunos “já teriam em seu repertório”, uma vez que outras línguas encontram-se presentes em diversas comunidades daquele estado, “como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes”. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127). Este mesmo pressuposto pode ser aplicado ao estado do Paraná, em especial à região metropolitana de Curitiba, onde várias comunidades são de imigrantes ou filhos de imigrantes.

Refletir sobre este contexto auxilia a uma compreensão de que o uso do termo Língua Adicional, em detrimento ao termo Língua Estrangeira, demanda novos investimentos epistemológicos e ontológicos.

Em sua pesquisa, *O ensino de língua inglesa na Rede Municipal de Curitiba: o discurso dos professores sobre suas possibilidades e limites*, Davel (2015) explicita textualmente o uso do termo Língua Adicional enquanto possibilidade de uma nova tomada de posição com relação ao ensino de língua estrangeira nas escolas da RME. Para o autor,

[...] a língua adicional visa a produzir competência de realizar ações pelo uso da linguagem. Sendo assim, a língua inglesa, aprendida pela ótica de uma língua adicional, torna-se uma fonte de linguagem para os estudantes agirem no mundo, em seu contexto real. Desmistificam-se argumentos como o de que o inglês é importante para o mercado de trabalho, ou para alguma outra função no futuro, e cria-se a relação direta entre o aprendizado do idioma e a interação no contexto imediato, com o conhecimento do cotidiano do aluno, e sua relação com a língua inglesa presente em seu contexto social. (2015, p. 25)

Numa perspectiva de contexto social, especialmente com o fenômeno das redes sociais, a língua inglesa encontra-se presente, e para Jordão:

O “estrangeiro” visto como “distante” tem sido uma categoria questionável diante das tecnologias de informação e comunicação que estão revolucionando nossos procedimentos interpretativos, nossos conhecimentos e processos de *meaning-making* (CAZDEN et. Al. 1996; COPE & KALANTZIS, 2000), a partir da facilitação do contato/interação com usuários da língua inglesa que originalmente têm várias outras línguas como suas línguas “nativas”. (2014, p. 34)

Nesta pesquisa, toma-se como posicionamento a perspectiva do ensino da língua inglesa enquanto Língua Adicional. Entende-se que o seu papel nas sociedades contemporâneas pode ser o de mediador das relações que se fazem possíveis a partir das mudanças que vêm ocorrendo em função da inserção das tecnologias e mídias digitais na vida das pessoas. Desse modo, acredita-se que o ensino da língua inglesa pode se beneficiar com o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais, e que, ambos (o inglês e as tecnologias e mídias digitais), por sua vez, possam atender às necessidades dos alunos e da sociedade.

Assim, faz-se necessária a compreensão das tecnologias e mídias digitais, bem como sua contextualização na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

#### 2.3.4 Tecnologias e mídias digitais na escola

A história do homem e a sua evolução social se confunde com as tecnologias que ele desenvolveu e empregou em cada época, visto que “[...] a tecnologia revela o grau de complexidade que determinada civilização ou sociedade atingiu num determinado tempo histórico”. (SÁ, 2014, p. 65)

Costuma-se pensá-las apenas em termos de aparelhos e equipamentos. Porém, segundo Kenski (2007, p. 22):

[...] a expressão 'tecnologia' diz respeito a muitas outras coisas além de máquinas. O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações.

Assim, atribuir à tecnologia a concepção de artefatos físicos (*smartphones*, *smart TVs*, computadores, entre outros), é uma perspectiva reducionista de entendimento da mesma. No sentido de esclarecer ao que o termo tecnologia se refere, Kenski (2007, p. 24) explica que,

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de "tecnologia". Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador –, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias. (KENSKI, 2007, p. 24).

A autora complementa que há outras tecnologias que não estão ligadas a equipamentos e que fazem parte da vida da humanidade.

A linguagem, por exemplo, é um tipo específico de tecnologia que não necessariamente se apresenta através de máquinas e equipamentos. A linguagem é uma construção criada pela inteligência humana para possibilitar a comunicação entre os membros de determinado grupo social. Estruturada pelo uso, por inúmeras gerações, e transformada pelas múltiplas interações entre grupos diferentes, a linguagem deu origem aos diferentes idiomas existentes e que são característicos da identidade de um determinado povo, de uma cultura. (KENSKI, 2007, p. 23).

Seguindo a linha de raciocínio de Kenski pode-se dizer que as metodologias de ensino de línguas sempre estiveram permeadas por tecnologias, sendo a própria linguagem uma delas (além do quadro negro e do giz, do caderno e do lápis, do projetor de slides, do equipamento de som, entre tantos outros).

Sancho (1998) também corrobora com essa perspectiva de entendimento. Para a autora são poucas as vezes que “nos perguntamos como as tecnologias organizadoras e simbólicas configuram e transformam o nosso mundo” (1998, p. 24). A escola é um bom exemplo de tecnologia simbólica que

ao definir os conteúdos que considera socialmente válidos e ao organizá-los com o objetivo de produzir ideias, conhecimentos e conceitos, de preparar o sujeito para o mundo, influencia e transforma o cotidiano e a vida das pessoas.

A evolução das tecnologias ao longo do tempo não ficou restrita ao uso que é feito dos equipamentos e produtos. Sua evolução tem alterado comportamentos e influenciado não só o indivíduo, mas toda a sociedade, o que significa que os usos que os homens fazem das tecnologias em diferentes épocas influenciam na economia, política, trabalho, cultura.

Há um processo de recursividade pelo qual a tecnologia ao mesmo tempo em que é produto elaborado pelo conjunto da sociedade, influencia todos os ramos da atividade humana, modificando-os, aperfeiçoando-os, alterando-os por meio da apropriação, da incorporação e do uso pela sociedade. Conforme Morin esclarece, “[...] um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produziu” (MORIN, 2005, p. 108).

Nesse contexto recursivo, inserem-se as tecnologias e as mídias digitais. Conforme Coll; Monereo (2010, p.17):

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informações – ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação – revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividades das pessoas, desde a forma prática de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e transmiti-la para outras pessoas.

As tecnologias e mídias digitais ao mesmo tempo em que servem para distribuir informações servem para reuni-las, uma vez que em ambientes digitais a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, etc.) e os mais diversos tipos de conteúdos e suas formas e suporte de divulgação (livros, filmes, músicas, etc.) apresentam-se de forma convergente, unida numa mesma tecnologia digital (KENSKI, 2007). Elas também são utilizadas para a comunicação entre as pessoas, individualmente ou em grupos, por meio do uso de computadores interligados pela internet.

A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços e tempos diferentes. (KENSKI, 2007, p. 31-32).

Essas tecnologias estão cada vez mais interativas e móveis, a exemplo de algumas mídias digitais (*smartphones, tablets, notebooks*). Além disso, estão tão presentes no dia a dia que parece impossível a vida sem elas. Pode-se observar mudanças na forma de produzir bens, de comercializá-los, de se divertir e até mesmo aprender e de ensinar.

No contexto de um mundo globalizado, no qual se percebe a alteração na relação do espaço com o tempo devido à imersão das pessoas no uso de tecnologias e mídias digitais, como a internet e os aparelhos digitais, a distância entre as pessoas e as nações diminuíram, sendo possível a comunicação em tempo real.

Nessa perspectiva digital, a noção de espaço, tempo e fronteira é reconfigurada. Há o aumento da presença de mensagens textuais, sonoras e visuais na vida das pessoas. As redes sociais fazem parte desse cenário e apresentam-se como práticas sociais tão imersas no cotidiano que se torna difícil lembrar como era, ou imaginar como seria, a vida sem elas. Nesse contexto vivenciamos a cibercultura. (CASTELL, 1999; LEMOS, 2003)

A cultura digital traz consigo uma transformação nos dispositivos de produção e de disseminação do conhecimento, apontada por alguns autores como essencialmente democrática, na medida em que potencializa novas autoridades perante as produções científicas, informativas e culturais (LÉVY, 1999, 2004; CASTELLS, 2005; LEMOS, 2002, 2009).

Nessa nova configuração sócio-cultural, Litwin (1993, p.5) aborda o conceito de tecnologia educacional, quando diz que:

[...] entendemos a Tecnologia Educacional como o corpo de conhecimentos que, baseando-se em disciplinas científicas encaminhadas para as práticas do ensino, incorpora todos os meios a seu alcance e responde à realização de fins nos contextos sócio-históricos que lhe conferem significação. A Tecnologia Educacional, assim como a Didática, preocupa-se com as práticas de ensino, mas diferentemente dela inclui entre suas preocupações o exame da teoria da comunicação e dos novos desenvolvimentos tecnológicos: a

informática, hoje em primeiro lugar, o vídeo, a TTV<sup>8</sup>, o rádio, o áudio e os impressos, velhos ou novos, desde livros até cartazes (LITWIN *apud* LITWIN, 1993, p.5).

Assim, observa-se que a tecnologia passa a fazer parte dos currículos escolares, estando presente no cotidiano da escola. Segundo Masetto (2003, p.152), as tecnologias em educação podem ser compreendidas como:

[...] o uso da informática, do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação à distância – como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico, etc. – e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e eficaz.

Para Belloni (2009), a escola deve integrar as mídias na educação, pois, elas já estão presentes na vida social dos sujeitos, seja no trabalho ou lazer, nas esferas públicas e privadas. E cabe à escola, especialmente a pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso às mídias tem gerado.

Segundo a autora, a instituição escolar conseguirá superar esse desafio se integrar as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola, na sala de aula, de modo criativo, crítico, competente. Para ela:

Isso exige investimentos significativos e transformações profundas e radicais em: formação de professores; pesquisa voltada para metodologias de ensino; nos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos; materiais didáticos e pedagógicos, além de muita, muita criatividade (BELLONI, 2009, p.10).

Observa-se a necessidade de se refletir sobre a relação entre educação e tecnologia. A integração das tecnologias nas escolas vai além da aquisição de equipamentos. Ela traz consigo desafios de diferentes ordens e envolve a necessidade de rever princípios, conteúdos curriculares, metodologias e práticas pedagógicas. Demanda por parte do professor que ele desenvolva certas competências, que tenha um bom conhecimento das partes técnica e pedagógica, pois “[...] sem o conhecimento técnico será impossível implantar

---

<sup>8</sup> TTV – Tech TV.

soluções pedagógicas inovadoras e vice-versa, sem o pedagógico os recursos técnicos disponíveis tendem a ser subutilizados” (VALENTE,1999, p.1).

Para Sá e Endlich (2014, p. 64):

O conhecimento técnico é necessário, mas não suficiente para dar conta da dimensão pedagógica; por outro lado, o uso pedagógico necessita de conhecimentos tecnológicos para se integrar no planejamento didático-pedagógico e na utilização crítica e criativa das tecnologias na escola.

Há que se ter equilíbrio entre o conhecimento técnico e pedagógico, uma vez que ao se integrar as tecnologias e mídias digitais às aulas de língua estrangeira, necessita-se ter em mente a possibilidade de explorar plenamente seu uso em sala naquilo que suas ferramentas têm a contribuir com a aprendizagem, entretanto, não se pode perder de vista o fato de que é o professor e não a tecnologia, que determina a qualidade da aprendizagem que ocorre na sala de aula.

A pesquisa TIC Edu 2015<sup>9</sup>, o CGI-br apresenta dados estatísticos sobre o acesso e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs nas escolas públicas do Brasil. A referida pesquisa mostrou que 59% dos professores declararam fazer uso do computador e da internet em suas atividades com os alunos. O computador foi mais utilizado na sala de aula (42%), enquanto a internet foi mais acessada no laboratório de informática (38%). A pesquisa revelou ainda que 39% dos docentes usuários de Internet afirmaram já ter acessado a rede pelo telefone celular em atividades com os alunos. Outro ponto que chama a atenção é o fato de que em 2015, 73% dos jovens relataram ter usado o celular como o principal equipamento para acessar a internet.

Dados como os obtidos pela referida pesquisa mostram haver um cenário cada vez mais adequado para a utilização do celular na escola, visto que uma parcela significativa dos professores e alunos já encontram-se inseridos em um ecossistema em que as tecnologias móveis apresentam-se presentes.

Pesquisas recentes, desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná, nos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE e Pós-Graduação Em Educação: Teoria e Prática – Mestrado Profissional – PPGE-MP, abordam

---

<sup>9</sup> Pesquisa TIC Educação 2015, disponível em <<http://www.cgi.br/publicacoes/indice/pesquisas/>>. Acesso em 13/10/2016.

aspectos do processo de uso, integração e apropriação de tecnologias e mídias digitais nas escolas (QUADRO 02).

QUADRO 02 – PESQUISAS REALIZADAS NA UFPR QUE ABORDAM O PROCESSO DE USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS.

AUTOR	TÍTULO	ANO	TITULAÇÃO	APONTAMENTOS
SANTANA NETO, Alexandre Leocádio	A formação continuada para o uso da TV multimídia: o olhar dos professores de história do litoral paranaense	2012	Mestrado Acadêmico	Os professores pesquisados destacaram a necessidade de atualização em forma de formação continuada, para o uso das tecnologias.
GALEB, Maria da Glória	A tecnologia digital na infância: investigando o projeto <i>Kidsmart</i> nos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba	2013	Mestrado Acadêmico	Os professores utilizam o computador como recurso para melhorar suas práticas docentes, apresentando domínio técnico e pedagógico. Sugere-se que há aspectos que precisam ser trabalhados visando aprofundar os conhecimentos dos profissionais sobre a relação entre cultura e tecnologia, o reconhecimento e apropriação das variadas formas de utilização do computador e a necessidade da mediação do professor na exploração de <i>softwares</i> com as crianças.
GOMES, Fabrícia Cristina	Projeto Um Computador por Aluno em Araucária – UCAA: investigando a prática dos professores	2013	Mestrado Acadêmico	Os professores pesquisados reconhecem que o computador possibilita um novo jeito de aprender, no entanto encontram-se ainda em fase de apropriação das potencialidades que o <i>laptop</i> em sala de aula pode proporcionar e suas práticas centram-se no uso das tecnologias para melhorar práticas existentes e, em alguns casos, para promover mudanças pontuais. Não foram identificadas mudanças profundas na estrutura da escola e, a partir disso, pontua-se a necessidade de uma política institucional que incorpore teórica e metodologicamente o uso do <i>laptop</i> educacional à prática docente.

Continua

AUTOR	TÍTULO	ANO	TITULAÇÃO	APONTAMENTOS
BINOTTO, Claudia	Uso do laboratório de informática e a cultura digital no processo de alfabetização em escolas municipais de Curitiba – PR	2014	Mestrado Acadêmico	Os professores consideram positivo o uso do laboratório de informática/ computador para a construção do conhecimento junto aos alunos, por apresentarem-se como um recurso interativo, lúdico e que desperta o interesse dos alfabetizandos, facilitando, assim, a aquisição de conhecimentos.
ENDLICH, Estela	As tecnologias e mídias digitais nas escolas e a prática do pedagogo: questões teóricas e práticas	2016	Mestrado Acadêmico	Os pedagogos integram as tecnologias e mídias digitais em suas práticas administrativas, organizativas e comunicacionais, fazendo uso instrumental dos recursos tecnológicos digitais. Quanto à sua integração enquanto componente pedagógico, ela revelou-se de maneira bastante tímida. Há a necessidade de o pedagogo compreender cientificamente os processos de ensinar e aprender, mediados pelas tecnologias e mídias digitais, com vistas à superação da mera integração “instrumental”.
ARAÚJO, Marilete Terezinha Marqueti de	A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica.	2015	Mestrado Profissional	A identidade docente é um fenômeno multidimensional e configura-se como um processo inacabado. As mudanças socioculturais ocorridas pelo uso dos recursos tecnológicos digitais contribuem para a identidade docente. A relação professor-tecnologias é influenciada pelos múltiplos fatores que constituem o processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais.

FONTE: Elaborado pela autora (2017)

Pesquisas como as relacionadas acima apontam para a necessidade de aprofundamento sobre o tema do uso das tecnologias e mídias digitais por parte dos professores, gestores, pedagogos e comunidade escolar, uma vez que a cultura contemporânea encontra-se imersa pelo uso das tecnologias e mídias digitais, trazendo para o ambiente escolar a demanda de uso desses recursos tecnológicos e suas respectivas linguagens.

Para que esta demanda seja atendida, observa-se a premissa de investimento em infraestrutura e em recursos humanos por parte da mantenedora. Este processo será abordado no próximo item.

#### 2.3.4 Contextualizando as tecnologias na Rede Municipal de Curitiba

A implantação das tecnologias educacionais na Rede Municipal de Curitiba teve seu início em 1989, conforme relatam as Diretrizes Curriculares Municipais (CURITIBA, 2006b, p. 64-65). (FIGURA 01)

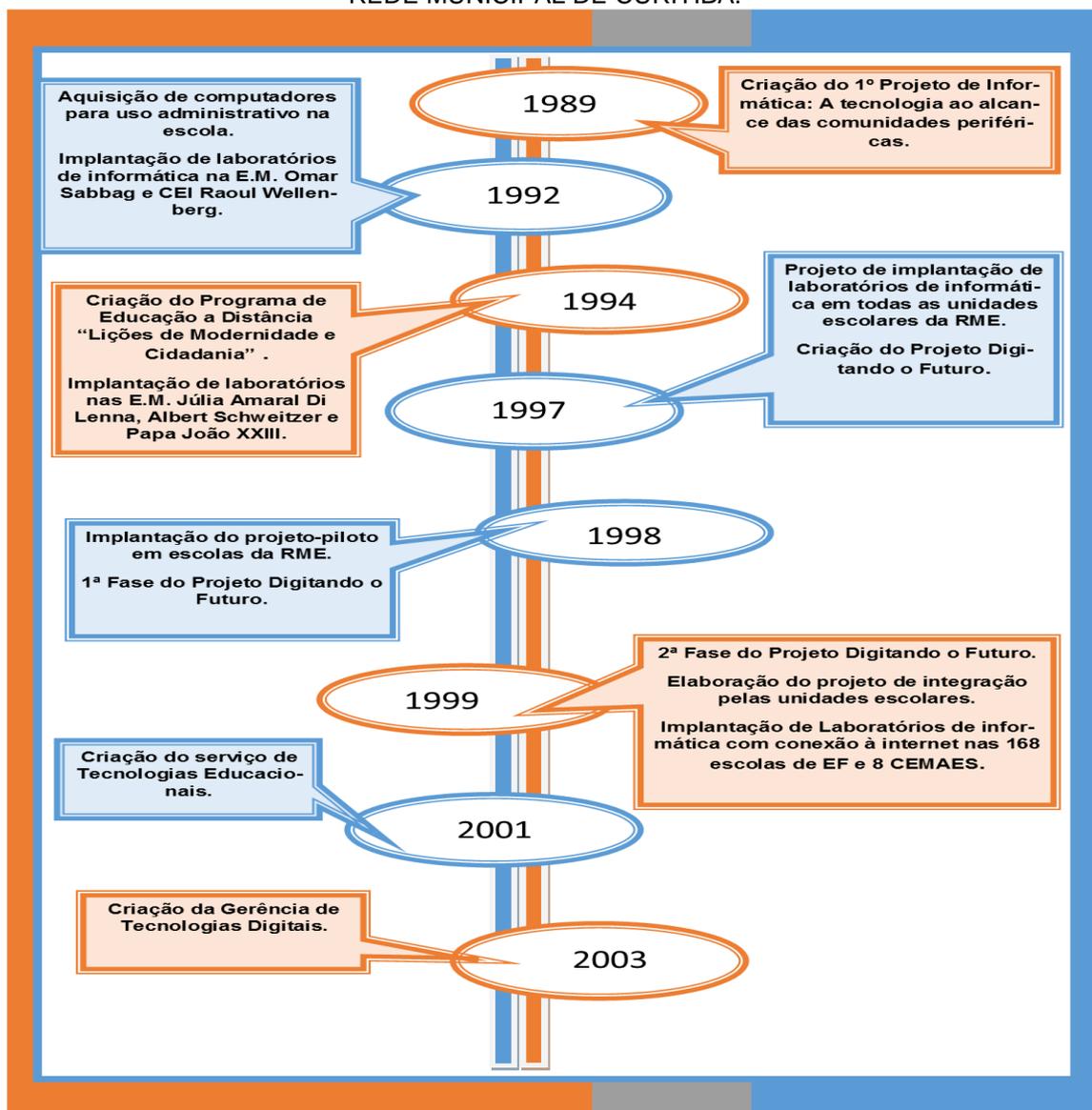
Em 1989 o primeiro projeto sobre o uso de tecnologias foi sobre: “A informática ao alcance das comunidades periféricas”, que foi enviado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesse projeto estava prevista a instalação de 7 laboratórios de informática em 7 polos de ensino distribuídos pela cidade, que atenderiam também a comunidade.

Em 1992 a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) adquiriu os primeiros computadores para uso administrativo para as escolas, iniciando-se assim, o processo de informatização do sistema escolar. Nesse mesmo ano, a Prefeitura Municipal de Curitiba, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Empresa IBM (Projeto Horizonte) firmaram um convênio para a implementação de dois laboratórios de Informática, um na Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag (Ensino Fundamental – anos finais) e outro no Centro de Educação Integral (CEI) Raoul Wallenberg (Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais). Essas foram as primeiras escolas da RME a desenvolver projetos de informática educacional, utilizando o construcionismo e a linguagem Logo, por meio do *software* Logo Writer.

Em 1994, mais três escolas passam a desenvolver trabalhos de informática com os alunos: Júlia Amaral Di Lenna, Albert Schweitzer e Papa João XXIII. Essas escolas passaram a desenvolver trabalhos interdisciplinares com estudantes de 6º ao 9º anos, com o uso do editor de texto Fácil e o programa Info2000. Ainda, nesse mesmo ano, a SME criou o Programa de Educação a Distância: “Lições de Modernidade e Cidadania”, como mais uma modalidade de capacitação destinada aos profissionais da educação, nas diferentes áreas do conhecimento, objetivando o melhor desempenho da prática pedagógica, atendendo às necessidades de desenvolvimento profissional.

Em 1997, deu-se início ao processo de implantação de laboratórios de informática em todas as escolas da RME. Também, nesse período criou-se o Projeto Digitando o Futuro, tendo como objetivo principal propiciar o acesso às tecnologias da informação e comunicação a todos os estudantes da RME, bem como a utilização dessas ferramentas pela comunidade.

FIGURA 01 – LINHA DO TEMPO – IMPLANTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.



FONTE: Organizado pela autora a partir das Diretrizes Curriculares Municipais (2006b).

Em 1998, na primeira fase do projeto Digitando o Futuro, cinco empresas das nove que haviam firmado convênio com a Prefeitura chegaram ao final do processo e foram fornecedoras dos materiais necessários, implantando projetos-

piloto em escolas da RME. Tais experiências foram custeadas integralmente pelas próprias empresas que demonstraram, ao longo daquele ano, sua capacidade de atender às necessidades da escola, fornecer e manter computadores e *softwares*, capacitar professores da escola e implementar uma metodologia de utilização da nova tecnologia na educação, com o objetivo de participar da segunda fase do projeto.

Em 1999 deu-se a segunda fase do projeto Digitando o Futuro. Nessa etapa cada escola da RME elaborou seu projeto de integração, escolhendo a proposta que mais se adequasse às suas necessidades entre aquelas apresentadas pelas cinco empresas dos laboratórios piloto. Os projetos foram avaliados por uma comissão, aprovados gradativamente e a Prefeitura repassou recursos financeiros para que as escolas viabilizassem a implantação dos laboratórios.

A partir de então, as 168 escolas de Ensino Fundamental e os 8 Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs) implantaram seus laboratórios de informática com conexão à internet. Nesse contexto, percebeu-se que havia necessidade de uma equipe responsável no trato de aspectos pedagógicos do uso das tecnologias digitais, uma vez que os aspectos técnicos já estavam constituídos e em andamento.

Em 2001, iniciou-se o serviço denominado Tecnologias Educacionais, criado com o objetivo de implementar e acompanhar a instalação de novos ambientes de aprendizagem que utilizassem as tecnologias da informação e comunicação.

Em 2003, esse serviço passa à Gerencia de Tecnologias Digitais, com a função de assessorar e capacitar os profissionais da educação municipal para a realização de práticas nas unidades de ensino que utilizassem tecnologias digitais.

Desde então, as atividades desenvolvidas na RME são o “Jornal Eletrônico Extra Extra!”, Informática Básica, Recurso Lego, Linguagem Logo, Projeto Computador na Sala de Aula, Inclusão Digital.

As Diretrizes Curriculares (2006) determinam em seu texto que, através da qualificação continuada de seus profissionais, a Secretaria de Educação deverá assegurar a implementação e incorporação das tecnologias da informação e comunicação aos projetos pedagógicos das escolas da RME, bem

como as unidades escolares devem assegurar a incorporação das TICs em seus projetos pedagógicos, como instrumento fundamental de uma educação comprometida com o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante da escola pública e com a inserção no mundo digital midiático, o que lhe garantirá condições cognitivas, intelectuais e emocionais de exercer plena e conscientemente sua cidadania. (CURITIBA, 2006b, p. 69).

No que diz respeito às 11 escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Municipais não trazem muitas informações sobre as condições atuais de infraestrutura relacionadas ao processo de uso, incorporação e apropriação das tecnologias e mídias digitais.

### 2.3.5 Uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais

Tudo está em movimento, em constante fluxo de energia, em processo de mudança, incluindo o pensamento, no que diz respeito à forma e ao conteúdo; assim também o conhecimento produzido, comunicado e transformado no pensamento. Tudo está conectado, envolto na multiplicidade de causa que aparecem no relacionamento dos fenômenos do mundo físico. E nessa complexidade é que devemos encontrar as respostas de que necessitamos. (MORAES, 1997, p. 136).

O uso de tecnologias e mídias digitais no processo de ensino e aprendizagem tem evoluído consideravelmente nos últimos anos, trazendo a perspectiva de efetiva contribuição à educação. Para Sancho (2006, p. 19), “[...] muitas pessoas interessadas em educação viram nas tecnologias digitais de informação e comunicação o novo determinante, a nova oportunidade para repensar e melhorar a educação”.

O processo de formação docente é que irá assegurar a aquisição do conhecimento e das competências técnicas e pedagógicas necessárias para o uso das TICs em sala de aula (VALENTE, 1999). É importante ao professor se familiarizar com as tecnologias e entendê-las para que possa incorporá-las à sua prática, enquanto recursos tecnológicos digitais, uma vez que elas são ferramentas significativas para o processo de docência.

Nesse processo de uso, integração e apropriação das tecnologias, entender a identidade profissional e social do professor perpassa por compreendê-lo em suas características individuais, sua cultura, seus saberes,

seus referenciais teóricos, seus pressupostos e valores (FORQUIN, 1993). Essas características são determinantes na adoção ou não de novos recursos tecnológicos em suas aulas, em detrimento do uso de recursos convencionais (o quadro de giz, o livro, o caderno, entre outros). No entanto, deve-se ter clareza de que o simples uso de algum equipamento tecnológico na aula não significa uma inovação pedagógica na prática docente, uma vez que muitos professores ainda utilizam metodologias antigas com recursos tecnológicos atuais.

Com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, as tecnologias consideradas como meio, apoio, tornam-se instrumentos fundamentais para a transformação da educação. (MORAN, 2007). Para Moran (2007, p. 90), o domínio das tecnologias na escola é complexo e demorado. Com relação a isso, o autor elucida:

Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos.

O autor entende que após implantar as tecnologias (infraestrutura das escolas), os professores passam por três etapas para a sua apropriação pedagógica: 1ª) Tecnologias para fazer melhor o mesmo; 2ª) Tecnologias para mudanças parciais e, 3ª) Tecnologias para mudanças inovadoras.

Assim, na primeira etapa,

As tecnologias começaram a ser utilizadas para melhorar o desempenho do que já existia: melhorar a gestão administrativa; automatizar rotinas de matrículas, boletos, notas, folha de pagamento, receitas. Depois, passaram a ajudar o professor a 'dar aula', na ilustração das aulas (vídeos, *softwares* de conteúdos específicos), na avaliação (planilhas, banco de dados), na pesquisa (base de dados e internet). Ao mesmo tempo, os alunos encontram nas tecnologias ferramentas de apoio à aprendizagem: programas de texto, de multimídia, de navegação em base de dados e internet, de comunicação, até chegar aos ambientes virtuais de aprendizagem. (MORAN, 2007, p. 91)

Numa segunda etapa,

[...] o avanço das tecnologias e o seu domínio técnico-pedagógico propiciam a criação de espaço e atividades novos dentro da escola, que convivem com os tradicionais: utiliza-se mais o vídeo, para tornar as aulas mais interessantes; desenvolvem-se alguns projetos na internet, nos laboratórios de informática. Professores e alunos criam páginas *web* e divulgam seus trabalhos. Professores propõem atividades virtuais em grupos, listas de discussão, fóruns e, mais recentemente, *blogs*, *podcasts*, produção de vídeos. (MORAN, 2007, p. 91-92)

E, finalmente, numa terceira etapa,

[...] as tecnologias começam a ser utilizadas para modificar a própria escola e universidade: para flexibilizar a organização curricular, a forma de gestão do ensino-aprendizagem. Trabalha-se mais com projetos integrados de pesquisa e há mais atividades semipresenciais ou quase totalmente *on-line*. (MORAN, 2007, p. 92)

Compreende-se aqui que a primeira etapa proposta por Moran corresponde ao processo de uso, a segunda ao de integração e a terceira, respectivamente, ao de apropriação das tecnologias e mídias digitais pelos professores e pelas professoras.

O trinômio uso-integração-apropriação das tecnologias e mídias digitais pode ser também compreendido a partir das cinco etapas propostas por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), desenvolvidas no Projeto ACOT (*Apple Classroom of Tomorrow*), que estão relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias por parte dos professores. (QUADRO 03)

O Projeto ACOT tinha como propósito investigar de que forma o uso rotineiro de tecnologia digital por parte dos professores e estudantes afetaria o processo de ensino e de aprendizagem. A proposta de trabalho de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) previa o uso de tecnologias digitais aliadas às práticas tradicionais dos professores, num primeiro momento:

[...] A tecnologia era vista como uma ferramenta para apoiar a aprendizagem no currículo. Portanto, não se fez qualquer tentativa de substituir as tecnologias didáticas existentes por computadores. Ao invés disto, as salas de aula do projeto incluíam recursos como livros-texto, livros de exercício, materiais manipulativos de matemática, lápis de cera e pianos. (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 2007, p. 22)

Pressupunha-se iniciar o trabalho com práticas pedagógicas tradicionais e, gradativamente, ir integrando de forma tranquila a tecnologia digital na sala de aula. No entanto, o que se observou de início foi que não houve grandes

alterações no sistema de aprendizagem e, sim, uma transposição da aula tradicional (abordagem instrucional dominada por textos, aulas expositivas e respostas orais) para um meio eletrônico.

Embora não houvesse mudanças substanciais no ensino, algumas mudanças de posturas por parte dos professores foram identificadas: os professores começaram a se questionar com relação a antigas crenças sobre o propósito e a natureza da instrução; começaram a criar novas estratégias para administrar suas salas de aula de alta tecnologia; começaram a interagir de forma diferente com os alunos (mais como orientadores) e, a troca de experiências entre os professores do projeto começou a aumentar à medida que buscavam apoio entre seus pares. Nesse processo, as mudanças observadas podem ser interpretadas ao molde de cinco etapas, conforme QUADRO 03.

QUADRO 03 – ETAPAS DO USO-INTEGRAÇÃO-APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA DE ACORDO COM SANDHOLTZ, RIGNSTAFF E DWYER (1997).

Etapas	Descrição
Exposição	A tecnologia é vista como algo novo para os professores. Há a preocupação com questões técnicas relacionadas ao uso da tecnologia e ao gerenciamento da aula mediada pela tecnologia.
Adoção	Há a preocupação com a integração dos recursos tecnológicos como forma de melhorar as práticas de ensino dos professores.
Adaptação	As tecnologias já não são consideradas como algo novo. Há a integração por completo da tecnologia à prática do professor.
Apropriação	Os professores entendem as tecnologias, dominam o seu uso e desenvolvem novas atividades mediadas pelos recursos tecnológicos disponíveis.
Inovação/Invenção	Os professores utilizam as tecnologias para desenvolver novos ambientes de aprendizagem, levando o aluno a construir conhecimento através da mediação dos recursos tecnológicos.

FONTE: Elaborado pela autora (2016) baseada na teoria de SANDHOLTZ, RINGSTAFF E DWYER (1997).

Entende-se, no contexto desta pesquisa, que a etapa de exposição relaciona-se ao uso das tecnologias e mídias digitais, quando os professores ainda não as dominam completamente e apenas trocam os recursos disponíveis por elas, sem realizarem mudanças metodológicas.

Compreende-se as etapas de adoção e adaptação como sendo o processo pelo qual os docentes integram as tecnologias e mídias digitais à sua prática de sala de aula. Neste momento, as mudanças metodológicas começam a ser esboçadas e as tecnologias e mídias digitais passam a fazer parte do cotidiano das aulas.

O que os autores propõem como as etapas de apropriação e inovação/invenção corresponde ao que se entende, na perspectiva desta pesquisa, como sendo o processo de apropriação das tecnologias e mídias digitais, momento no qual os professores buscam, mediados pelas tecnologias, novas formas de interação entre os alunos e o conteúdo.

É possível observar, a partir do que é proposto na pesquisa ACOT, a necessidade de reflexão por parte dos professores sobre sua própria prática e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para os autores, “qualquer professor que se encontra em um processo de mudança é um ator cercado de outros atores e princípios institucionalizados”. (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 2007, p. 61).

Pensar o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na prática docente pressupõe pensar o processo de desenvolvimento do profissional, bem como refletir sobre como ele ocorre.

Numa perspectiva de uso, integração e apropriação de tecnologias e mídias digitais na educação é necessário que o professor esteja aberto a mudanças em sua prática. No entanto, somente isso não é o suficiente. Outros aspectos da constituição da dinâmica escolar fazem-se presentes: a organização do tempo, espaço, currículo, entre outros. Ainda, os outros “atores” envolvidos no processo também precisam ser considerados: pedagogos, diretores, profissionais administrativos, pais e estudantes. Desse modo, a comunidade escolar como um todo precisa estar engajada na implantação das mudanças necessárias, buscando dar apoio e recursos institucionais necessários a esse novo cenário educacional.

O processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais à prática do professor é algo gradativo, que demanda vontade do docente, tempo e formação continuada apropriada. O profissional motivado perceberá o grande potencial que possui a inclusão das tecnologias e mídias digitais enquanto parceiras na produção do conhecimento, o que ajudará em seu processo de formação para sua efetivação.

Mesmo que o professor esteja motivado, é importante entender que o espaço e tempo de um curso de formação de professores não podem ser considerados o suficiente para a mudança em sua prática. Os cursos de formação continuada devem ser considerados como um início ao processo de

integração das tecnologias. Para Prado e Valente (2003, p.23), “a formação precisa contemplar o contexto do profissional prático”.

Esses autores defendem uma *formação contextualizada*:

Assim, a formação contextualizada caracteriza-se por enfatizar tanto o *local* em que o professor atua como a sua própria *atividade prática*. A formação sendo desenvolvida no *local* de trabalho do professor favorece a criação de uma nova cultura na comunidade escolar e propicia o envolvimento dos demais profissionais (professores, coordenadores, gestores e orientadores pedagógicos), que poderão apoiar e mobilizar para a realização de práticas inovadoras. Outro aspecto que a *formação contextualizada* enfatiza é a *atividade prática* do professor, que se constitui em uma situação de estudo e de reflexão sobre a própria prática. Esta situação permite ao professor colocar em ação os pressupostos teóricos e, com isso, perceber a necessidade de revitalizá-los, considerando os vários elementos que intervêm no processo de ensino aprendizagem. A *atividade prática* é fundamental para que o processo de formação do professor possa materializar os fundamentos teóricos da *reflexão na e sobre a ação*, com vista a compreensão e a reconstrução da própria prática pedagógica. (SCHON, 1983; 1992) (PRADO; VALENTE, 2003, p.23)

Observa-se, portanto, que vários fatores se apresentam quando da efetivação do processo de uso, integração e apropriação das mídias digitais na escola. E que ao incorporá-las no ensino do inglês deve-se considerar as características, possibilidades e limitações das mesmas no que diz respeito às formas de interação e de construção de significados.

Os recursos das mídias digitais invadem o mundo do estudante, e é claro, o dos professores. A interação entre movimentos, imagens e sons produzem linguagens digitais e multimodais que se apresentam atrativas aos jovens, e podem contribuir para as práticas de letramento em língua inglesa.

Toda essa nova configuração se diferencia dos materiais e equipamentos convencionais (livros didáticos, quadro de giz, etc.) e da linearidade do processo de aprendizagem que eles proporcionam, o que deve ser explorado no que suas ferramentas têm a contribuir com a aprendizagem, entretanto, tendo consciência de que as tecnologias e mídias digitais são meios ou maneiras adotadas com o objetivo de melhorar a prática do professor e as condições de ensino, não podendo ser consideradas como solução em si mesmas. (SÁ; GALEB, 2014).

### 3. A PESQUISA: FUNDAMENTOS E METODOLOGIA

Neste capítulo pretende-se refletir sobre as bases teórico-metodológicas que fundamentam esta pesquisa e o seu percurso ao longo da investigação, diante do objeto de estudo que buscou compreender como os professores de língua inglesa das turmas de 6º ao 9º anos das escolas municipais de Curitiba vêm usando, integrando e apropriando-se das tecnologias e mídias digitais em suas aulas. Descreveu-se o percurso metodológico da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os participantes, as dificuldades encontradas com relação ao preenchimento e recebimento dos questionários utilizados para coleta de dados e a constituição das amostras e o procedimento das entrevistas. Na sequência, estabeleceram-se as bases teóricas dos procedimentos de análise de conteúdo dos instrumentos de investigação, baseando-se em Bardin (2011).

#### 3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Uma vez que se define o que se pretende investigar, o pesquisador depara-se com o desafio de pensar como deverá desenvolver a pesquisa, qual abordagem definir, quais procedimentos e técnicas devem ser utilizadas para se obter os resultados desejados. Esse se constitui em um processo que pode ser repleto de inquietações, de tomadas de decisões e, ainda, passível de reajuste de rota.

Tudo o que foi determinado antes da realização da pesquisa, por melhor domínio do referencial teórico e por mais certeza que o pesquisador tenha sobre como deve lidar com os fatos coletados, está sujeito a reajustes porque, antes de andar pelo caminho proposto, a pressuposição sobre sua validade é sempre relativa. É ao andar, ao buscar, ao investigar que o pesquisador percebe, com mais clareza, qual a melhor maneira de coletar os dados de sua pesquisa e de que forma deve utilizar os seus resultados. (MENEGETTI, 2008, p.33).

A abordagem que fundamenta esta pesquisa é a qualitativa a qual procura fazer a “[...] análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos sociais.” (FLICK, 2004, p. 28). A abordagem qualitativa fundamenta-se nas relações entre o sujeito pesquisado, seu contexto sócio-histórico e do seu lugar

no mundo, o que possibilita compreendê-lo em sua cultura, uma vez que “as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa.” (FLICK, 2004, p. 22).

Para Denzi e Lincoln a pesquisa qualitativa:

É uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo [...] Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (2006, p. 17).

Na abordagem qualitativa, o pesquisador opõe-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, uma vez que as ciências sociais têm sua especificidade, conforme defende Meneghetti (2008, p. 33),

[...] No que se refere às Ciências Sociais, no entanto, a dinamicidade é evidente. Tudo nelas é processual. Os fenômenos têm sua dinâmica própria e tentar colocá-los numa forma, dar-lhes formatação, é negar sua própria estrutura interna. Tudo isso em razão de que o fundamento dessa área do conhecimento – Ciências Sociais – está alicerçado na trilogia Homem-Tempo-Espaço.

O pesquisador leva em consideração quais as concepções que os indivíduos têm em relação ao mundo que os cerca e busca a compreensão sobre as significações que os sujeitos põem em prática para a construção do seu mundo social. Assim, a investigação qualitativa envolve a coleta e estudo de uma variedade de materiais na busca de captar a essência do fenômeno estudado, a partir da perspectiva dos indivíduos nele envolvidos. Considera todos os pontos relevantes para a investigação e utiliza várias práticas interpretativas para se aproximar do objeto de pesquisa. Entretanto, o conhecimento do pesquisador apresenta-se sempre parcial e limitado.

Minayo (2007) defende que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares relacionadas com aspectos da realidade que não podem ou não deveriam ser quantificados. O universo da produção humana no âmbito de suas relações, representações e de suas intencionalidades apresenta-se como o objeto de pesquisa numa abordagem qualitativa que:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

Esta dissertação em seu objetivo de pesquisa busca analisar como os professores de inglês das escolas municipais de Curitiba têm utilizado, incorporado e se apropriado das tecnologias e mídias digitais em suas aulas, justificando a escolha da abordagem qualitativa para uma pesquisa do tipo exploratória, de natureza explicativa.

Assim, esta pesquisa pauta-se na abordagem qualitativa que permite interpretar os fenômenos educativos na sua complexidade e o entorno do ambiente educacional. Nesta ótica, a descrição dos fatos e dos fenômenos constituem uma significativa contribuição para a interpretação da realidade, ao captar as particularidades da área educacional, estabelecendo descrição detalhada do fenômeno e interpretação dos dados coletados.

### 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao se trabalhar com uma abordagem qualitativa de pesquisa, todos os materiais adquiridos, respostas de questionários, transcrições de entrevistas, as análises documentais e as informações disponíveis devem ser utilizados para a compreensão do objeto de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesta investigação, optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, de natureza explicativa. Entende-se que o estudo exploratório auxilia o pesquisador a solucionar e/ou aumentar sua expectativa em função do problema determinado (TRIVINÓS, 1987). Ainda, esse tipo de estudo tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, proporcionando maior familiaridade sobre o objeto estudado, de maneira a torná-lo mais compreensível, podendo envolver levantamento bibliográfico e documental, além de questionários e entrevistas.

Classifica-se esta pesquisa como exploratória por ela propor-se a explorar, compreender e caracterizar o ensino de inglês nas escolas municipais

de Curitiba, mediado pelo processo de uso, integração e apropriação de tecnologias e mídias digitais.

O contexto delimitado para a realização deste estudo e para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista, foram as onze unidades educacionais de Ensino Fundamental que atendem alunos das séries finais (6º ao 9º anos), da Rede Pública Municipal de Curitiba.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores de língua inglesa destas escolas que, num primeiro momento, responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado no *Microsoft Word* e enviado a eles por *e-mail*. E, no segundo momento, seis professores foram entrevistados, sendo formado, desse modo, o *corpus* de análise desta investigação.

Durante todas as fases de coleta de dados e posterior análise, foi assegurado o anonimato dos sujeitos desta pesquisa. Ao concordar em responder o questionário o participante autorizava o uso das informações por ele dadas e tinha seu anonimato garantido. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi disponibilizado ao (à) professor (a) que consentiu em participar da entrevista, sendo preenchido pelo(a) próprio(a) professor(a) quando da realização da mesma.

O perfil dos sujeitos pesquisados será mais aprofundado no item 4.1.1, quando forem descritos/analísados os dados coletados através do questionário e/ou entrevista.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Todos os recursos que o pesquisador utiliza e que possibilita a ele a coleta de informações que serão essenciais para a análise dos dados e sua posterior discussão são considerados como instrumentos de coleta de dados.

Esta pesquisa em sua programação inicial tinha como horizonte a utilização de três instrumentos distintos para a coleta de dados: I) questionário; II) entrevista semiestruturada e, III) observação de aulas. Devido à morosidade em se obter a autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização do estudo empírico (ANEXO 01), bem como a da devolutiva dos questionários por parte dos professores, optou-se pela manutenção da

realização da coleta de dados a partir dos dois primeiros instrumentos selecionados, buscando, assim, garantir uma melhor possibilidade de análise.

Com base nos trabalhos de Trivinõs (1987), Markoni e Lakatos (1999) Gil (1999), Flick (2004), adotou-se como instrumento principal para a coleta de dados preliminares questionários semiabertos e, com o objetivo de confirmar, aprofundar e validar as informações obtidas por meio dos questionários, posteriormente, entrevistas semiestruturadas foram realizadas, conforme pode ser observado no quadro abaixo (QUADRO 04).

QUADRO 04 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E QUANTIDADE DE PARTICIPANTES

Instrumento de coleta de dados	Objetivo	Número de participantes
Questionário	Investigar como se apresenta o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias mídias digitais nas aulas de inglês e os fatores individuais e institucionais que influenciam este processo.	Devolutiva de 17 de um universo de 58.
Entrevista semiestruturada	Aprofundar e validar as informações obtidas por meio dos questionários	06 professoras(es) foram entrevistados

FONTE: Elaborado pela autora (2017).

Na sequência, a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas, será detalhada. Ambos os instrumentos serão descritos neste momento do encaminhamento metodológico.

### 3.3.1 Questionário

O questionário como instrumento de coleta de dados possibilita ao pesquisador coletar uma série de informações relevantes para uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para Vieira (2009, p. 15), o questionário é:

[...] um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam as questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal.

Para Goldenberg (2004), os questionários são instrumentos de coleta de dados que permitem aos pesquisados, entre outras vantagens, mais liberdade de expressão de suas opiniões. A utilização deste instrumento exige menos habilidade para sua aplicação e pode ser aplicado a um maior número de pessoas ao mesmo tempo.

Markoni e Lakatos (1999) identificam a possibilidade de atingir um número maior de participantes e a obtenção de uma quantidade maior de informações como características positivas do uso do questionário no estudo exploratório. No entanto, um número reduzido de devoluções e perguntas sem respostas apresentam-se como características negativas.

Atualmente, mediante o avanço das tecnologias, muitos instrumentos de coleta de dados são confeccionados em *softwares* ou plataformas específicas que possibilitam a coleta de informações.

Para esta investigação, o questionário utilizado foi elaborado no *Microsoft Word*. Foi estruturado com perguntas fechadas e abertas (Apêndice A). Tiveram como foco principal: I) elaborar o perfil dos profissionais; II) verificar como se apresenta o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas aulas dos professores de língua inglesa, e III) identificar fatores individuais e/ou institucionais que contribuem e/ou interferem no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas aulas de inglês e na escola.

Em um primeiro momento, as perguntas visavam levantar informações sobre a formação dos docentes que atuam com o ensino da língua inglesa, a faixa etária deles, o tempo em que atuam como professores de inglês, como professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba e quais as séries que atendiam. Estes itens permitiram desenvolver um breve perfil dos sujeitos participantes desta investigação.

As questões sobre o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais se relacionavam à compreensão que os docentes apresentavam quanto ao conceito de tecnologias e de mídias digitais e, também, estavam ligadas à sua utilização tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional.

As perguntas subsequentes objetivaram identificar fatores individuais e/ou institucionais que contribuem e/ou interferem no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas aulas de inglês. Para tanto, foram feitas perguntas sobre a comunidade escolar, o projeto-político-pedagógico e a formação inicial e continuada dos docentes.

O questionário foi enviado aos 58 professores de língua inglesa que constavam na lista de *e-mails* que foi fornecida pelos coordenadores da disciplina da Secretaria Municipal de Educação.

Apenas dois professores deram retorno do *e-mail* que continha o arquivo digital do questionário, enviado pela pesquisadora. Devido à baixa devolutiva recebida, optou-se por aplicar o questionário em um curso de formação que ocorreu quando da análise dos livros didáticos do Programa Nacional de Livro Didático – PNLD. Apesar de haver aproximadamente 15 professores de língua inglesa presentes neste curso, apenas 3 dispuseram-se a responder o questionário.

Outros quatro questionários foram respondidos por professores de outra unidade escolar e enviados à pesquisadora por intermédio de uma professora com a qual ela trabalhava. Outro questionário foi respondido por uma professora em sua hora atividade<sup>10</sup>. Por não haver em sua escola computadores conectados à Internet disponíveis para que ela pudesse responder o questionário e devolvê-lo eletronicamente, ou ainda, que ela pudesse escaneá-lo e o enviar, ela fotografou as respostas e as enviou para a pesquisadora pelo *WhatsApp*, sendo este o meio encontrado por elas para a devolutiva daquele instrumento de coleta de dados.

Numa terceira tentativa para a obtenção das respostas à pesquisa, foi elaborado um formulário a partir do *Googledocs* e reenviado aos 58 professores da lista de *e-mail*, com uma observação de que quem já havia respondido o questionário não necessitava fazê-lo novamente. Dessa vez 4 outros professores deram retorno, respondendo o formulário *online*.

---

<sup>10</sup> Hora-atividade refere-se ao horário de trabalho destinado para que o professor elabore seu planejamento de aula, faça correção de atividades, avaliações, atenda aos pais e/ou responsáveis e também possa participar de cursos de formação e reuniões pedagógicas.

Finalmente, a pesquisadora foi pessoalmente a algumas escolas, deixou questionários impressos e solicitou que os professores o respondessem em sua hora-atividade, obtendo apenas duas devolutivas.

Nesta etapa, dos 58 *e-mails*/questionários enviados, 14 deram devolutivas, perfazendo uma amostra total de 24,13% dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação. Durante as fases de coleta de dados e sua posterior análise, foi assegurado aos sujeitos pesquisados o seu anonimato.

Os questionários recebidos foram codificados, de modo a permitir a realização da análise do seu conteúdo e a postura ética necessária à pesquisa. Fez-se a opção de referência aos profissionais participantes como “professor”, uma vez que não havia uma pergunta relacionada ao gênero do/a participante. Eles receberam a nomenclatura PROF, seguido de um número (de acordo com a ordem de chegada das respostas). Deste modo, essas informações reunidas foram codificadas em PROF 01 – Professor 01, PROF 02 – Professor 02, e assim sucessivamente.

Os dados obtidos foram inseridos em uma planilha eletrônica do *Excell*, com o objetivo de auxiliar em seu processo de tratamento. Das onze escolas da rede, obteve-se resposta de professores que trabalhavam em oito delas, conforme pode ser verificado no QUADRO 05.

QUADRO 05 – ESCOLAS CUJOS PROFESSORES ENVIARAM RESPOSTA

Nome da Unidade Escolar	Número de respostas obtidas
E. M. Albert Schweitzer	4
E. M. do CAIC do Bairro Novo – Guilherme Lacerda Braga Sobrinho	1
E. M. CAIC Cândido Portinari	2
E. M. Coronel Durival de Britto e Silva	2
E. M. Herley Mehl	0
E. M. Júlia Amaral di Lenna	1
E. M. Maria Clara Tesseroli	2
E. M. Papa João XXIII	1
E. M. Prefeito Omar Sabbag	1
E. M. Professor Erasmo Pilotto	0
E. M. São Miguel	0
TOTAL	14

FONTE: Elaborado pela autora (2016).

Com relação às respostas obtidas, observou-se, até este momento de 2016, que aproximadamente 73% das escolas tiveram representatividade nessa etapa da pesquisa.

Com o objetivo de obter uma maior aferição de resultados buscou-se conseguir respostas ao questionário por professores que atuavam nas escolas que não haviam respondido. Foram feitos novos contatos e o questionário foi encaminhado para um professor de cada uma das três escolas em questão, totalizando assim uma amostra de 17 questionários respondidos e todas as escolas da rede representadas.

Este primeiro procedimento de coleta de dados levou aproximadamente três meses para ser executado, o que, como consequência, tornou-se um dos impedimentos para utilização dos três instrumentos escolhidos inicialmente, conforme relatado anteriormente.

As respostas aos questionários formaram o primeiro *corpus* de análise desta pesquisa e foram analisadas baseando-se no escopo teórico levantado no corpo desta dissertação.

### 3. 3. 2 Entrevista

A entrevista apresenta-se como um dos procedimentos de coleta de dados amplamente utilizado em pesquisas na área de educação. Ela pode ser designada como método ou instrumento de pesquisa, ou ainda como uma técnica, dependendo do referencial teórico adotado. (TRIVIÑOS, 1997; GIL, 1999; SEVERINO, 2007; MANZINI, 2012)

Severino compreende a entrevista como uma técnica de coleta de dados que investiga um determinado assunto, diretamente com os sujeitos pesquisados, tratando-se de “uma interação entre pesquisador e pesquisado. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”. (2007, p. 124).

Para alguns tipos de pesquisas qualitativas a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que o investigador tem para fazer a coleta de dados, uma vez que ela, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Nesta investigação optou-se pela entrevista semiestruturada, composta de perguntas abertas (APÊNDICE B). Entende-se que este tipo de entrevista possibilita a ampliação e um maior aprofundamento dos dados coletados pelos questionários.

Para a escolha dos professores a serem entrevistados o único critério estabelecido foi o de que seriam professores de seis escolas diferentes, o que representaria mais de 50% das unidades representadas. Optou-se por fazer um convite aos profissionais que estavam presentes em um curso de formação de língua inglesa da SME. Naquela ocasião as (os) professoras (es) que concordaram em realizar a entrevista deixaram pré-agendados com a pesquisadora horários e locais que tinham disponíveis para que pudessem participar desta etapa da pesquisa.

Observou-se que as (os) professoras (es) que se dispuseram a participar desta etapa eram todas (os) respondentes dos questionários e, a partir dessa informação, criou-se outro critério para a sua escolha: o tempo de trabalho na Rede Municipal de Educação de Curitiba. Isso se justificou pelo interesse em verificar se o tempo em serviço influencia ou não no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais pelos professores em suas aulas.

Baseada neste critério, a pesquisadora escolheu três professoras com mais tempo (entre 10 e 20 anos) e um professor e duas professoras com menos tempo de rede (entre 3 e 6 anos). Portanto, 05 professoras e 01 professor foram entrevistados.

As entrevistas ocorreram durante os meses de abril e maio do ano de 2017, de acordo com a disponibilidade das professoras e do professor. No momento da realização de cada entrevista a(o) profissional que estava sendo entrevistada(o) assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa de mestrado (APÊNDICE B).

Seguindo o padrão para uma pesquisa semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987), a entrevistadora solicitou ao (à) professor (a) entrevistado(a) que falasse um pouco sobre si mesmo(a), seu trabalho, sua experiência como docente.

As entrevistas foram registradas (gravadas) no celular da pesquisadora para que posteriormente pudessem ser transcritas, e na sequência fosse possível comparar e/ou acrescentar dados relevantes às informações obtidas por meio dos questionários.

As gravações foram feitas nos locais e horários disponibilizados pelas professoras e pelo professor, sendo que quatro foram realizadas nas escolas nos dias de hora atividade, uma foi realizada numa cafeteria nas proximidades do prédio da Reitoria da Universidade Federal do Paraná, a pedido da professora e a última foi realizada por meio do aplicativo WhatsApp, também por solicitação da professora.

A duração das entrevistas foi variada e dependeram das declarações dadas pelo (as) docentes entrevistado(as). No entanto, nenhuma entrevista se prolongou por mais de trinta minutos.

### 3. 4 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Quando o pesquisador inicia uma pesquisa qualitativa, ele necessita definir de antemão quais as fontes e os métodos de coleta de dados que utilizará na investigação a que se propõe fazer. A triangulação dos dados consiste no uso de diferentes fontes e métodos de coleta. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Nesta dissertação a triangulação dos dados se deu a partir do foco de investigação (o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais pelos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Curitiba), diferentes fontes (questionários e entrevistas) e diferentes métodos (Análise de Conteúdo).

Na triangulação dos dados é possível combinar diferentes fontes de coleta de dados com diferentes métodos de análise, proporcionando ou uma forma mais ampla de entendimento do objeto de estudo, ou que novas perspectivas sejam contempladas na pesquisa.

Existem técnicas diferentes para organizar e analisar os dados coletados em uma pesquisa qualitativa, sendo a Análise de Conteúdo uma delas. Nesta investigação está foi a técnica escolhida para o tratamento dos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas utilizados na pesquisa.

#### 3.4.1 Análise de Conteúdo realizada nos questionários e entrevistas

Numa abordagem qualitativa de pesquisa, a análise de dados é uma fase importante que visa a organização e interpretação dos dados coletados. Nesta

fase da pesquisa busca-se atribuir significado aos dados que podem ser analisados por diferentes métodos.

A natureza da análise de dados na abordagem qualitativa é variada e, cabe ao pesquisador escolher qual o tipo de análise que deseja realizar de acordo com o objetivo do estudo, tendo como quesitos norteadores as dimensões e os enfoques da pesquisa qualitativa.

No estudo aqui proposto optou-se por realizar a Análise de Conteúdo nos dados coletados. Para Franco (2005, p. 13), este tipo de análise tem como ponto de partida “a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”.

Na perspectiva de Laurence Bardin, a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (2011, p.44).

Para a autora, a análise de conteúdo trabalha com mensagens e apresenta, como uma de suas técnicas, a análise categorial temática. O seu objetivo é “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 48).

Compreende-se, desta forma, a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas para a exploração de documentos, cujo objetivo é identificar os principais conceitos ou temas abordados em um determinado texto. Ela abrange diferentes etapas, não existindo um método preestabelecido para ser seguido. Cabe ao pesquisador, a partir de sua percepção pessoal, realizar a análise do fenômeno pesquisado.

A técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), adotada nesta investigação para análise qualitativa dos dados, apresenta-se organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

À fase de pré-análise corresponde o processo de organização do material coletado e inicia-se geralmente por uma “leitura flutuante”, quando o

pesquisador aproxima-se do texto, apropriando-se dele. Neste processo, ele faz a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses, a referenciação dos índices, a elaboração dos indicadores e a preparação do material. Ela “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso no desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 95).

A fase subsequente é compreendida como a fase da exploração do material, a qual compreende a análise propriamente dita, não sendo “mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computadores [...]” (BARDIN, 2011, p. 131).

Deste modo, após realizada a codificação, que é a organização sistemática, parte-se para o processo de classificação e categorização. Para Bardin a categorização é

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

No processo de classificação para posterior categorização, o pesquisador, a partir da leitura cuidadosa das respostas dadas pelos participantes às perguntas feitas, identifica e cria grupos com pontos de convergência entre as respostas, com o objetivo de consolidar um significado. Durante a categorização os códigos podem ser agrupados, segregados ou reagrupados com o intuito de consolidar tal significado.

Bardin (2011) defende que uma boa categorização pressupõe qualidades como as de exclusão mínima, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Na fase de tratamento dos resultados, “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos [...]”, e o pesquisador “[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131).

Atualmente, para realizar a análise de conteúdo em grandes quantidades de questionários é comum o uso de *softwares* de análise, o que pode tornar o procedimento mais fácil e preciso. No entanto, o *software* não irá realizar a leitura, conexão e reflexão sobre os dados, bem como não fará a ligação deles com o objeto de estudo. Estas são atividades desenvolvidas pelo pesquisador.

Nesta investigação, devido ao número relativamente baixo de questionários respondidos, um total de dezessete, não houve necessidade de usar este tipo de recurso.

As etapas de análise de conteúdo realizadas nas respostas dos questionários foram: 1) Pré-análise – organização dos dados; 2) Exploração do material – codificação e categorização, e 3) Tratamento dos resultados.

Como *corpus* (conjunto de documentos utilizados) da análise de conteúdos foram utilizados todos os questionários respondidos (17 questionários) e as entrevistas transcritas (6 entrevistas).

Na fase de pré-análise organizou-se, num primeiro momento, os questionários e, posteriormente, as entrevistas. Foi estabelecido um código para a identificação de cada um dos questionários respondidos e atribuído um nome popular em inglês para cada professor (a) entrevistado (a).

Durante a exploração do material foi realizada a análise das respostas com incidência de maior semelhança semântica, com o intuito de criar categorias a partir delas. As categorias emergiram das falas dos professores, do conteúdo das respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas, com o intuito de consolidar algum significado. A análise das respostas foi realizada a partir de uma leitura cuidadosa, seguida de reflexão por parte da pesquisadora sobre cada resposta. Depois foi realizada a identificação e criação de grupos com pontos de convergência entre as respostas para que se consolidasse um significado e, finalmente, criou-se categorias a partir das respostas dos participantes.

Na fase de tratamento dos resultados as respostas dos participantes passaram a se constituir como indicadores para a criação das categorias. Para análise do questionário, foram elaborados quadros que seguem e explicitam cada categoria criada e alguns de seus indicadores (resposta). Os quadros desenvolvidos na descrição e análise de dados irão apresentar duas respostas

que foram utilizadas como exemplo para a criação de cada categoria, bem como o total de respostas de cada uma delas.

Neste contexto é importante lembrar que a análise de conteúdo, de certo modo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Portanto, torna-se impossível uma leitura neutra, uma vez que toda leitura se constitui numa interpretação.

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo realizou-se o tratamento dos dados coletados a partir dos dois instrumentos de pesquisa utilizados: o questionário e a entrevista semiestruturada. A sequência escolhida para a descrição e análise dos resultados foi a de iniciar-se com a análise dos dados obtidos a partir dos questionários, seguida pela das entrevistas. A base teórica escolhida para tal empreendimento foi a de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). As categorias de análise emergiram das respostas dadas pelos professores ao questionário e, subsequentemente, às entrevistas.

### 4.1 QUESTIONÁRIO

O questionário utilizado foi elaborado com o propósito de responder aos objetivos específicos da presente pesquisa: 1) Caracterizar o uso, a integração e a apropriação de tecnologias e mídias digitais nas aulas de inglês das escolas municipais de Curitiba, e 2) Identificar quais fatores individuais e/ou institucionais que contribuem e/ou interferem no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais em sala de aula. Ele foi estruturado com perguntas fechadas e abertas (Apêndice A), que tiveram como foco principal: I) elaborar o perfil dos profissionais; II) verificar como se apresenta o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas aulas destes professores, e III) identificar fatores individuais e/ou institucionais que contribuem e/ou interferem no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na escola.

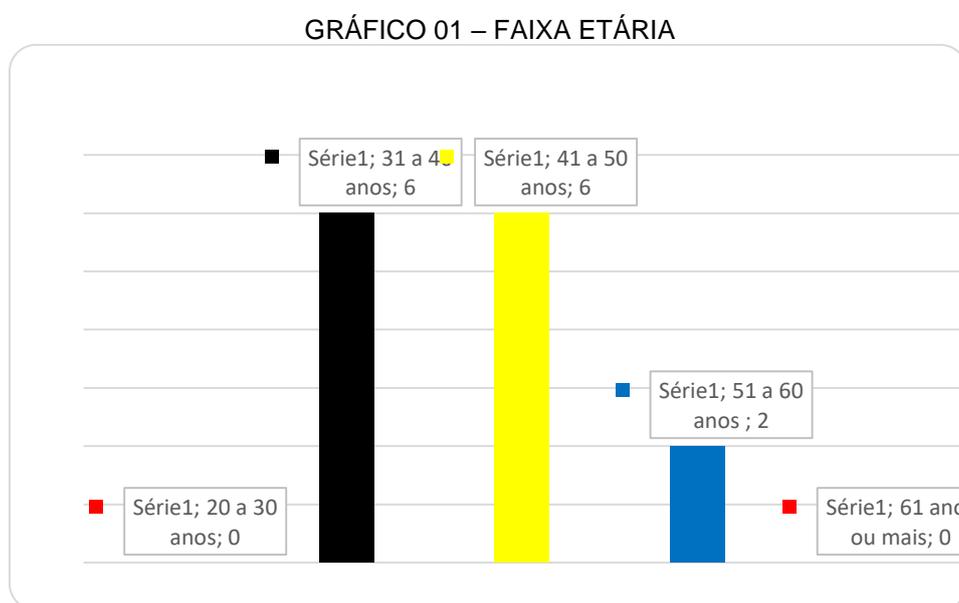
#### 4.1.1 Perfil dos Profissionais

Para elaborar o perfil dos sujeitos dessa pesquisa, os professores responderam questões referentes a faixa etária, há quanto tempo lecionam, há quanto tempo lecionam na RME de Curitiba e qual sua formação acadêmica.

Para manter o anonimato dos profissionais participantes atribuiu-se a eles o código PROF, seguido do número que corresponde à ordem de chegada de suas respostas (01, 02, ...), conforme relatado anteriormente.

Os 17 sujeitos da pesquisa atuam como professores de língua inglesa nas 11 escolas da Rede Municipal de Curitiba que ofertam turmas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

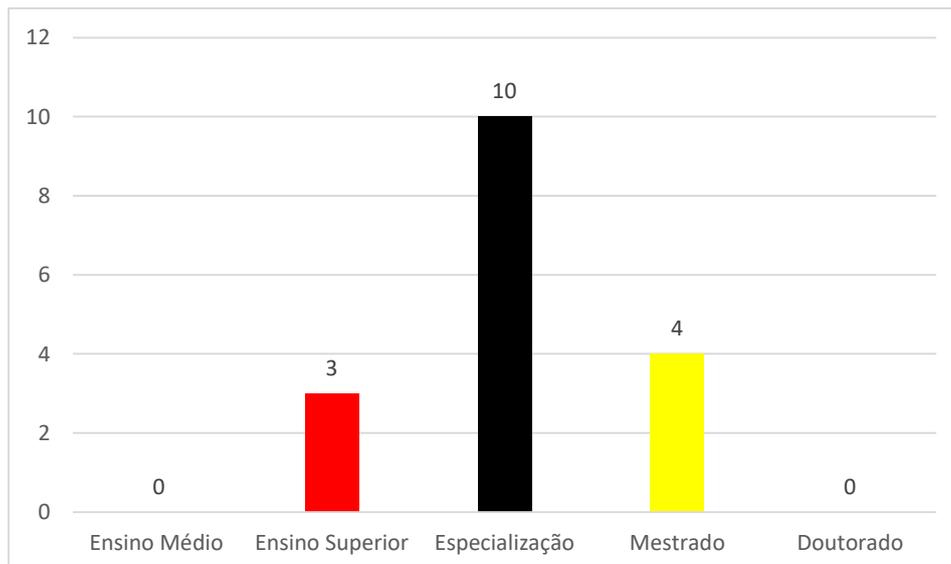
Com relação à faixa etária (GRÁFICO 01), observou-se que nenhum professor tem menos de 30 anos nem mais de 61 anos de idade; nove professores (PROF 04, PROF 06, PROF 07, PROF 08, PROF 09 e PROF 13) têm entre 31 e 40 anos; outros seis (PROF 02, PROF 05, PROF 10, PROF 11, PROF 12 e PROF 14) têm entre 41 e 50 anos; e dois professores (PROF 01 e PROF 03) têm entre 51 e 60 anos de idade.



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Entre os professores que responderam ao questionário, três possuem apenas o ensino superior (PROF 02 E PROF07); dez possuem cursos de pós-graduação em nível de especialização (PROF 01, PROF 04, PROF 05, PROF 06, PROF 08, PROF10, PROF 11 e PROF 12); e quatro são mestres (PROF 03, PROF 09, PROF 13 e PROF 14). Na amostra analisada não havia nenhum professor doutor (GRÁFICO 02).

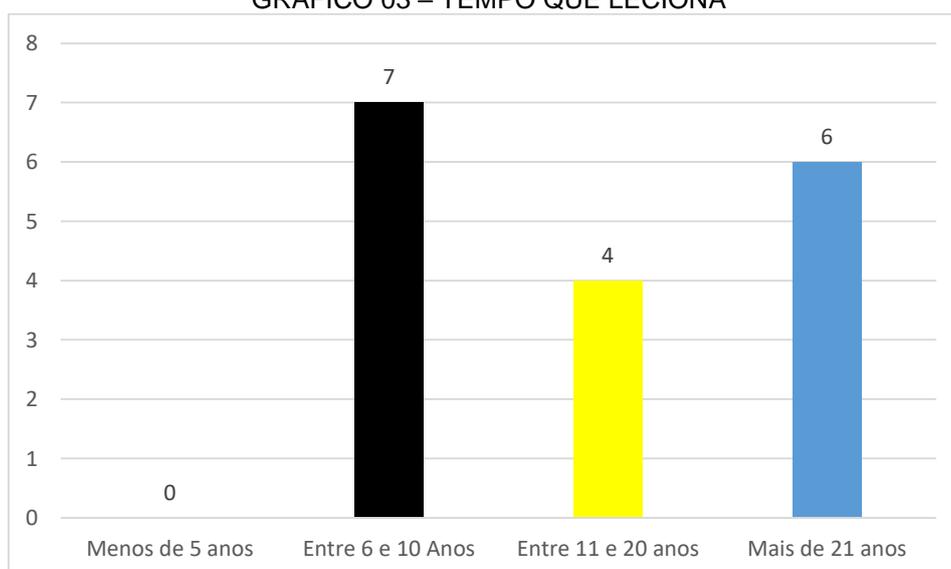
GRÁFICO 02 – FORMAÇÃO ACADÊMICA



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Em termos de trajetória profissional (GRÁFICO 03), quatro professores responderam que lecionam entre 6 e 10 anos (PROF 04, PROF 07, PROF 10 e PROF 13); sete outros professores responderam que lecionam entre 11 e 20 anos (PROF 05, PROF 08, PROF 09, PROF 12), e seis professores lecionam há mais de 21 anos (PROF 01, PROF 02, PROF 03, PROF 06, PROF 11 e PROF 14). Dos professores que responderam ao questionário, nenhum exerce a profissão docente há menos de 5 anos.

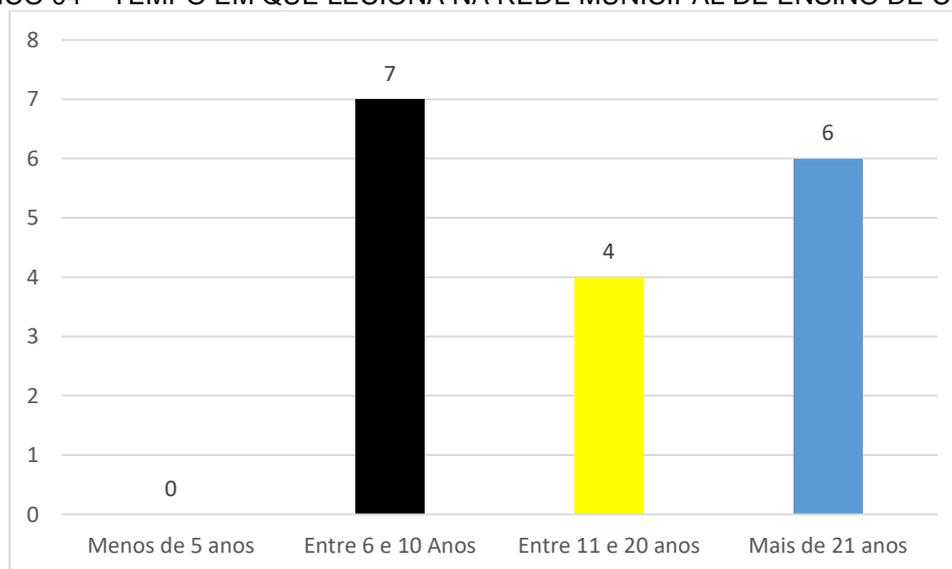
GRÁFICO 03 – TEMPO QUE LECIONA



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2016).

Com relação ao tempo em que lecionam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (GRÁFICO 04), os PROF 04 e PROF 07 estão atuando na RME há quatro anos, o PROF 13, há três anos; o PROF15, há cinco anos; os PROF 02, PROF 05, PROF 08 e PROF 10 já estão na rede há 6 anos; o PROF 17 há 8 anos; o PROF 09 atua na rede há 10 anos; o PROF 16 há 11 anos e o PROF 12 há 15 anos; os PROF 01, PROF 03, PROF 06, PROF 11 e PROF 14 lecionam na rede há 30, 21, 20, 25 e 22 anos, respectivamente.

GRÁFICO 04 – TEMPO EM QUE LECIONA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2016).

A experiência profissional deste grupo é algo que chama a atenção, pois se evidenciou que vários dos professores já passaram por alguma mudança no sistema educacional, devido ao tempo em que exercem a profissão: PROF 01, PROF 03, PROF 06, PROF 11 e PROF 14 com mais de 20 anos de experiência e PROF 05, PROF 08, PROF 09, PROF 12 e PROF 16 com experiência entre 11 e 20 anos (GRÁFICO 03).

Outra realidade em termo de experiência profissional que se sobressai neste grupo é o fato de que grande parte dos professores possui experiência como professores antes de entrar na RME. Entende-se que houve uma atuação profissional vivida em outras realidades, ou em curso de idioma ou em escola básica de outra rede pública ou da rede privada. No entanto, não é possível afirmar em qual, uma vez que esta informação não estava no escopo de análise do instrumento de coleta em análise.

Observa-se também que este grupo de professores em sua grande maioria, num total de doze professores, investiram em sua formação continuada em nível de especialização e mestrado, o que indica uma preocupação com seu desenvolvimento docente e com a qualificação para atuação em sua profissão.

#### 4.1.2 O processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas aulas de língua inglesa

Com o objetivo de caracterizar o processo de uso, integração e apropriação de tecnologias e mídias digitais nas aulas de inglês das Escolas Municipais de Curitiba que ofertam turmas de 6º ao 9º anos, foram elaboradas questões que se relacionavam à compreensão que os docentes apresentavam quanto ao conceito de tecnologias e mídias digitais, bem como, à sua utilização tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional.

As questões dos questionários que atendem a este objetivo serão tratadas na sequência<sup>11</sup>.

Nas respostas à pergunta “Qual a sua compreensão ou concepção em relação à tecnologia? E às mídias? Por favor, explique.”, a que apresentou maior incidência, sete respostas, evidenciaram que os professores compreendem as tecnologias e mídias digitais como os equipamentos tecnológicos utilizados no desenvolvimento da aula (lápiz, quadro de giz, livro, lousa interativa, entre outros). A segunda, apresentada por cinco professores respondentes, relaciona-se à compreensão que eles têm das tecnologias enquanto recursos tecnológicos que o professor utiliza no processo de ensino e de aprendizagem. As respostas restantes, num total de cinco, não trazem em seu conteúdo semântico algo que possa classificá-las em termo de categorias.

As categorias que emergiram a partir das respostas dos professores são apresentadas em destaque, conforme o Quadro 06 a seguir:

---

<sup>11</sup> Só serão analisadas as questões que de alguma forma corroboram para o desenvolvimento da investigação proposta nesta dissertação a partir dos objetivos estabelecidos. Algumas das questões propostas no questionário tiveram como objetivo coletar dados para a escrita de outros artigos, portanto, não são objetos de análise neste momento.

QUADRO 06 – ARGUMENTOS EXPLICITADOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA PARA JUSTIFICAR A CONCEPÇÃO SOBRE AS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS.

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
<b>Tecnologias e mídias digitais como equipamentos tecnológicos utilizados pelo professor</b>	<b>Total de respostas: 07</b>
“Tecnologia é qualquer coisa que venha para melhorar uma situação anterior, p. ex. o lápis no lugar das cunhas babilônicas, o livro no lugar dos rolos de papiro. Já, mídia é um conceito mais amplo, pois temos mídias impressas como revistas, jornais, etc., mídias sociais, que são espaços virtuais de interação/comunicação entre pessoas”.	PROF 14
“Entendo como tecnologia tudo o que é usado como ferramenta para inovar ou suprir necessidades. Se pensar em sala de aula, isso pode ser desde o quadro de giz até uma lousa interativa, depende do objetivo”.	PROF 04
<b>Tecnologias e mídias digitais como recursos tecnológicos</b>	<b>Total de respostas: 05</b>
“As tecnologias são produtos do avanço científico e do conhecimento adquirido pelos homens. As mídias são partes dessa tecnologia e que servem de meio para a efetivação do ensino na escolas”.	PROF 02
“[...] Com relação às tecnologias de informação e comunicação, que mais nos interessa em termos de processo educativo, há um pouco de resistência dos professores em utilizar, seja pela sua própria dificuldade em incluir em sua didática ou pelo desconhecimento das possibilidades de utilização. De certa forma tal tecnologia já é utilizada, por exemplo, quando estamos tratando de um determinado assunto e falamos de certas personalidades e os alunos já vão buscar nas redes sociais ou sites mais informações sobre as pessoas por terem se interessado sobre o assunto, independentemente de termos solicitado ou não. Outras vezes em que o aluno não compreende certas explicações do professor e por meio do celular realiza uma pesquisa e confronta o conhecimento que está aprendendo. São inúmeras as possibilidades de utilização [...]”.	PROF 13

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Observa-se, a partir do quadro 06, que as sete respostas apresentadas pelos professores corrobora a concepção de tecnologias em termos de aparelhos e equipamentos. Outra parcela dos professores tem uma compreensão que vai além desta concepção de artefatos físicos, relacionando-as a recursos tecnológicos, meios disponíveis para o processo de ensino e de aprendizagem e uma terceira parcela dos professores não explicitaram o seu entendimento sobre as mesmas.

Cabe aqui, recorrer a Kenski (2005, p. 143), que corrobora para a compreensão de tecnologias de uma forma mais ampla, explicando que:

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos, que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento – seja uma caneta esferográfica ou um computador – os homens precisam pesquisar, planejar e criar *tecnologias*.

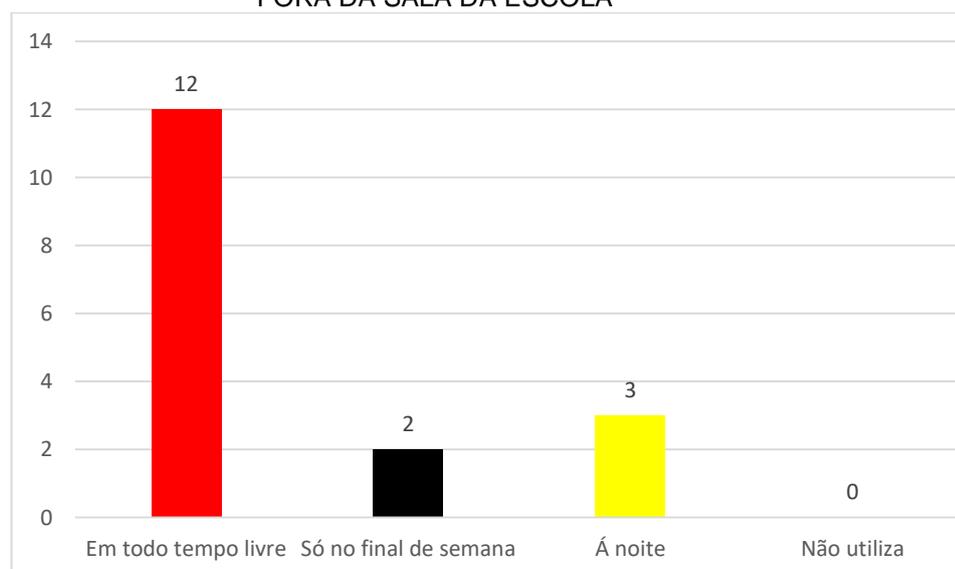
Entende-se, portanto, que um dos grandes desafios para a formação de professores atualmente é a necessidade de reflexão sobre as tecnologias e mídias digitais e o seu papel na educação escolar, uma vez que elas favorecem novas interações e fazem emergir novas formas de aprender, conforme explicita Lopes (2005, p. 34):

O desenvolvimento de atividades mais complexas com o uso das tecnologias continuará a valorizar a atenção, a capacidade de concentração, a organização do conhecimento, mas surgem aspectos mais essenciais a serem trabalhados pela escola. Eles exigirão a elaboração de uma nova abordagem teórica, centrada na valorização do conhecimento que signifique “aprender a buscar o saber”.

Disto infere-se que uma compreensão reducionista das potencialidades das tecnologias incidirá diretamente na prática pedagógica do professor, uma vez que isto influenciará suas escolhas metodológicas quando da preparação e da execução das aulas.

Na sequência, ao serem questionados com relação à frequência em que fazem uso das tecnologias e mídias digitais fora da sala de aula, doze professores relataram usá-las em todo tempo livre, três utilizam-nas à noite e dois disseram utilizá-las somente no final de semana. Nenhum professor relatou não usá-las fora da sala de aula (GRAFICO 05).

GRÁFICO 05 – FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES USAM DAS TECNOLOGIAS FORA DA SALA DA ESCOLA



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Diante da pergunta, “Quais são os usos que você faz das tecnologias e mídias digitais fora da sala de aula? Por gentileza, exemplifique.”, a resposta de maior incidência estava relacionada ao uso de tecnologias e mídias digitais para “trabalho, comunicação e lazer”, num total de dez professores, emergindo, assim, uma das categorias. Outra categoria que emergiu foi a de uso de tecnologias e mídias digitais para formação pessoal do docente, com três respostas (QUADRO 07).

QUADRO 07 – USOS DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS FORA DA SALA DE AULA PELOS PROFESSORES

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
<b>Trabalho, comunicação e lazer</b>	<b>Total de respostas: 10</b>
“Utilizo as mídias digitais para pesquisas, diversão, entretenimento, trabalho, comunicação”.	PROF 16
“Uso para me comunicar com familiares ( <i>Face, whats, Skype</i> ) bem como para ler noticiários, fazer pesquisas acerca do meu trabalho, do meu <i>hobbie</i> e nos momentos de folga também uso as mídias e tecnologias para jogar”.	PROF 03

Continua

CATEGORIAS		PARTICIPANTES	
Formação pessoal		Total de respostas: 03	
"Uso quase todos os dias a internet, porque além de trabalhar duas disciplinas diferentes, algumas vezes realizo atividades referentes a curso particular e aos ofertados pela PMC".		PROF 12	
"Eu utilizo tecnologias e mídias digitais para estudo, pesquisa, jogos, para ler notícias, para me inteirar sobre os próprios recursos tecnológicos".		PROF 13	

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Observou-se que, no seu cotidiano fora da sala de aula, os professores encontram-se imersos na cultura digital, a qual tem alterado comportamentos e influenciado não só o indivíduo, mas toda a sociedade, uma vez que "[...] as tecnologias estão presentes em todas as atividades práticas contemporâneas" (LEMOS, 2003, p. 17). Observa-se que a cibercultura é vivenciada por eles, visto que as redes sociais apresentam-se como práticas sociais imersas no cotidiano das pessoas, assim como o processo de *homebanking*, o uso de *smartphones*, *tablets*, entre tantos outros (CASTELL, 1999; LEMOS, 2003).

Na continuidade da investigação, quando indagados se a utilização das tecnologias e mídias digitais já faziam parte de sua prática docente, dezesseis professores responderam afirmativamente e um respondeu negativamente. As respostas que justificavam o uso que fazem das tecnologias e mídias digitais permitiram emergirem duas categorias: 1) Uso de tecnologias e mídias digitais para planejamento de aulas e 2) Uso de tecnologias e mídias digitais para desenvolvimento de aulas, com quatro e oito respostas, respectivamente (QUADRO 08).

QUADRO 08 – UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE

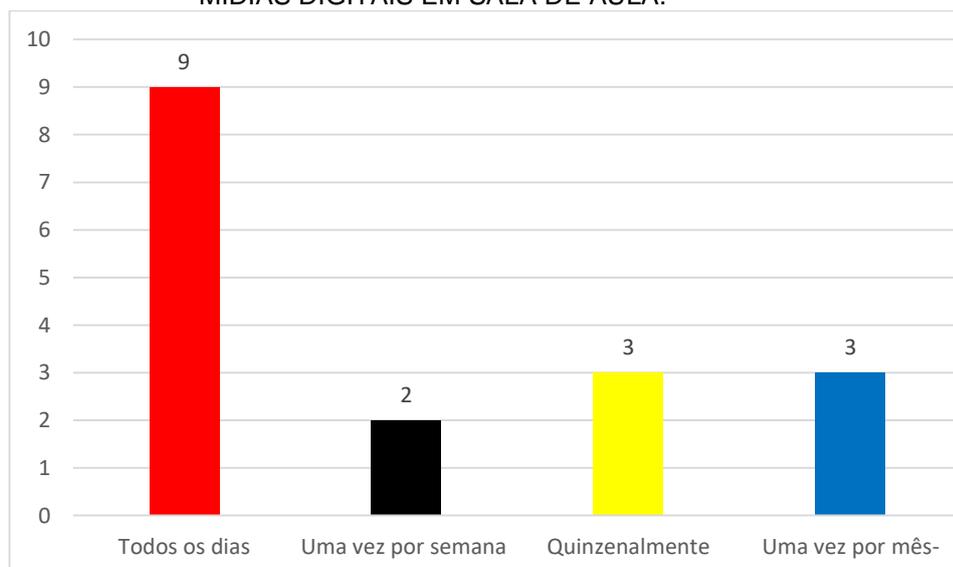
CATEGORIAS	PARTICIPANTES
<b>Uso de tecnologias e mídias digitais para planejamento de aulas</b>	<b>Total de respostas: 04</b>
“Faço pesquisas utilizando sites de busca. Monto aulas utilizando material da internet. Gosto de adaptar jogos, partindo de alguma prática que visualizei no <i>YouTube</i> ou em outras páginas”.	PROF 17
“Com relação ao meu planejamento, utilizo o computador para analisar todo o trabalho de planejamento, elaboração de provas/atividades, pesquisa sobre conteúdos que irei trabalhar”.	PROF 13
<b>Uso de tecnologias e mídias digitais para desenvolvimento de aulas</b>	<b>Total de respostas: 08</b>
“Utilizo a lousa digital e laboratório de informática sempre que possível. Incentivo o uso de celulares e <i>tablets</i> para fins educativos, indico sites complementares para estudo posterior, etc.”.	PROF 06
“Uso muitos vídeos e áudios nas minhas aulas”.	PROF 10

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Ainda, nas outras respostas dadas ao questionário com relação ao uso de tecnologias e mídias digitais dentro da sala de aula, um professor foi evasivo em sua resposta, relatando que “Não há muito recurso tecnológico disponível na minha escola” (PROF 01). Outros quatro desses profissionais não especificaram qual o uso que fazem delas, como por exemplo o PROF 11 que respondeu à pergunta feita com a seguinte frase: “Dão maior visão e facilita a aprendizagem”, não sendo possível, portanto, relacionar-lhes as respostas a uma das duas categorias emergidas ou emergir uma terceira.

Os professores foram também indagados com relação à frequência com que utilizavam as tecnologias e mídias digitais em suas aulas (GRÁFICO 06). As respostas obtidas corroboram a percepção de que todos os professores já fazem uso delas em suas práticas. No entanto, observou-se que elas ainda não fazem parte da vida diária de todos os professores: nove professores responderam que usam as tecnologias e mídias digitais todos os dias, dois usam uma vez por semana, três usam quinzenalmente e dois usam uma vez por mês.

GRÁFICO 06 – FREQUÊNCIA COM QUE OS PROFESSORES USAM AS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA.



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados(2016).

Estas informações levam à reflexão acerca da posição na qual os docentes se encontram quando suas respostas são analisadas à luz das etapas propostas por Moran (2007) e por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), traduzidas nesta dissertação como *o uso, a integração e a apropriação das tecnologias e mídias digitais*.<sup>12</sup>

Entende-se que os professores que usam as tecnologias e mídias digitais uma vez por mês ou quinzenalmente encontram-se na etapa de tomada de consciência em relação a elas. Os docentes as veem como algo a ser utilizado, entretanto, ainda o fazem eventualmente, encontrando-se no que se compreende como a etapa de uso. Aqueles que as utilizam uma vez por semana já não as consideram como algo novo e buscam integrá-las como forma de melhorar suas práticas de ensino. Aqui, apresenta-se a etapa de integração das tecnologias e mídias digitais nas aulas destes docentes. Em relação aos que relataram fazer uso diariamente das tecnologias e mídias digitais, infere-se que eles encontram-se mais imersos na cibercultura (LEMOS, 2003), apresentando um maior domínio das tecnologias, o que permite com que eles desenvolvam

<sup>12</sup> Pautado pela compreensão de “uso, integração e apropriação” em ARAÚJO, Marilete Terezinha Marqueti. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

suas atividades mediadas pelos recursos tecnológicos disponíveis, encontrando-se, assim, na etapa de apropriação destes recursos.

Cabe observar que apenas a inserção de recursos tecnológicos nas salas de aulas não garante uma mudança significativa no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, esta atitude por parte do professor traz em si a perspectiva de mudança, fato relatado por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 164):

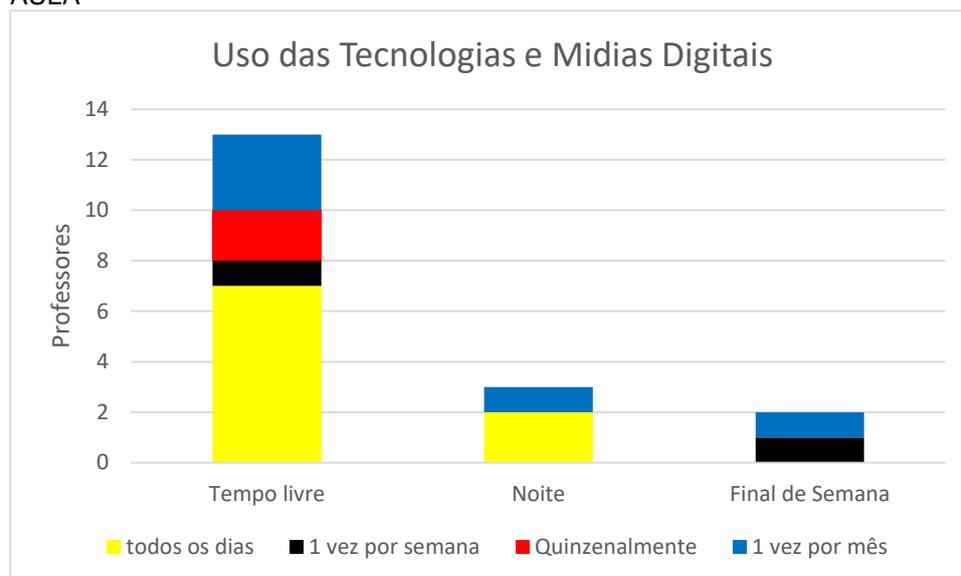
Nossa pesquisa sugere que a introdução da tecnologia nas salas de aula não muda radicalmente o ensino; ao invés disto, a tecnologia pode servir como um símbolo de mudança, concedendo aos professores uma licença para experimentarem.

A inserção das tecnologias e mídias digitais traz alguns desafios à cultura da escola e, conseqüentemente, à prática docente, conforme reflete Lopes:

[...] o primeiro desafio é assumir que a estrutura escolar firmada na transmissão da informação por parte do professor, na atitude receptiva do aluno e na utilização das tecnologias como ferramentas auxiliares está superada. É preciso pensar em um novo ambiente escolar, em novas formas de ensinar e aprender em que as tecnologias não sejam subutilizadas. O ponto de partida para o segundo desafio é reconhecer que as tecnologias digitais ressignificam a aprendizagem em todas as suas dimensões. (LOPES, 2005, p. 35).

Com o objetivo de compreender um pouco mais o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais e qual a relação de tal processo com a construção da identidade docente, buscou-se cruzar os dados coletados que diziam respeito ao uso delas tanto fora quanto dentro da sala de aula (GRÁFICO 07).

GRÁFICO 07 – USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS FORA E DENTRO DA SALA DE AULA



FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados (2017)

Observou-se que dos oito professores que relataram fazer uso das tecnologias e mídias digitais em todo o seu tempo livre, cinco as utilizam todos os dias em suas aulas, um as utiliza uma vez por semana, dois as utilizam quinzenalmente e dois as utilizam uma vez por mês. Dos três que responderam usá-las somente à noite, dois fazem uso delas todos os dias em suas aulas e o terceiro as utiliza apenas uma vez por mês. Dos dois professores que declararam usar as tecnologias e mídias digitais somente aos finais de semana, um as usa uma vez por semana e o outro uma vez por mês no desenvolvimento de suas aulas. Estes dados permitem inferir que o professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais em seu dia a dia em momentos e contextos diferentes, fora da escola, acabará desenvolvendo maior familiaridade com os recursos tecnológicos e, uma vez imerso na cibercultura, buscará usar mais as tecnologias e mídias digitais em sala de aula. Logo, entende-se que as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação devem contemplar a inserção das tecnologias e mídias digitais no cotidiano do professor, não apenas nas práticas docentes.

Espera-se que esta imersão na cibercultura possa contribuir com o processo de uso, integração e apropriação delas em aula, baseando-se no entendimento de que a identidade docente se constrói na interlocução entre os fatores pessoais e os sociais no contexto de ensino da língua. Entende-se que o

homem constrói sua identidade ao interagir com a sociedade e com a cultura produzida por ela e que, deste modo, a identidade encontra-se em constante processo de construção e reconstrução:

[...] podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é estável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder. (SILVA, 2000, p. 96)

Portanto, se o uso das tecnologias e mídias digitais ajuda a construir a identidade pessoal do professor, uma vez que se torne uma prática natural, esta relação dele com a cultura digital irá estender-se à sua identidade profissional, ressignificando-a.

Para a pergunta, “Quais são as vantagens e desvantagens do uso de tecnologias e mídias digitais no ensino de língua inglesa?”, duas categorias relacionadas às vantagens emergiram das respostas dos professores: 1) Tecnologias e mídias digitais como recurso ao trabalho do professor, com sete respostas, e 2) Tecnologias e mídias digitais como recurso para aumentar o interesse e/ou participação dos alunos, com dez respostas (QUADRO 09).

QUADRO 09 – VANTAGENS RELATADAS PELOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AO USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.

<b>VANTAGENS - CATEGORIAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<b>Tecnologias e mídias digitais como recurso ao trabalho do professor</b>	<b>Total de respostas: 07</b>
“A vantagem é a diversidade de materiais e abordagens que podemos utilizar”.	PROF 04
“O uso de mídias digitais e tecnologias, na verdade, são parte do nosso material didático para o ensino de inglês, pois não consigo vislumbrar uma aula ou duas sem utilizar qualquer desses recursos”.	PROF 05
<b>Tecnologias e mídias digitais como recurso para aumentar o interesse e/ou participação do aluno</b>	<b>Total de respostas: 10</b>
“As tecnologias ampliam o conhecimento da língua, promovem interação real com nativos, incentivam o uso da língua, fornecem materiais e motivação para estudo”.	PROF 06
“Os alunos se interessam mais, ficam mais motivados para aprender; as aulas ficam mais dinâmicas”.	PROF 10

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Ao responderem sobre as vantagens e as desvantagens do uso de tecnologias e mídias digitais, todos os professores responderam verem vantagens em seu uso. É possível verificar, a partir do quadro 09, que os professores compreendem as tecnologias e mídias digitais como ferramentas facilitadoras e aliadas na profissão docente, principalmente, no que diz respeito ao seu processo de preparação das aulas e, ainda, no de mobilização e motivação do estudante para o processo de aprendizagem. Para Moran (2007, p. 33), “o papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais”, e para Charlot (2000, p. 81), “o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito ‘desejante’”. Assim, o aluno tem que querer aprender e estar mobilizado para que este processo se efetive em sua vida. Para que isto ocorra a relação que o professor necessita estabelecer com seus alunos no processo de apropriação dos recursos tecnológicos em sala é a de “um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, que colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos” (MASETTO, 2011, p. 145).

As tecnologias e mídias digitais consideradas como meio, como apoio, apresentam-se como instrumentos fundamentais para a transformação da educação, “porque, a todo momento, surgem soluções novas para facilitar o trabalho pedagógico, soluções que não podem ser aplicadas da mesma forma para cursos diferentes” (MORAN, 2007, p. 36).

Dos 17 professores respondentes, sete relacionaram algo que consideravam como desvantagem no uso de recursos tecnológicos. Apesar de ser uma quantidade limitada de respostas e destas apresentaram-se bastante diversificadas, entende-se a importância de sua análise. Assim, duas categorias emergiram a partir destas respostas: 1) Falta de equipamentos e/ou manutenção, com três incidências, e 2) Dificuldades apresentadas em relação aos alunos, com quatro (QUADRO 10).

QUADRO 10 – DESVANTAGENS RELATADAS PELOS PROFESSORES COM RELAÇÃO AO USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.

<b>DESVANTAGENS - CATEGORIAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<b>Falta de equipamentos e/ou manutenção</b>	<b>Total de respostas: 03</b>
“Dificuldade em fazer o uso dos recursos por estarem com problema, estragados, ou em falta”.	PROF 15
“As desvantagens é que nem sempre uma escola pública possui aparelhos de som suficientes, TVs que funcionem, materiais impressos necessários, muitas vezes o professor tem que levar, por exemplo, o seu próprio aparelho de som, se quiser usá-lo todos os dias”.	PROF 17
<b>Dificuldades apresentadas em relação aos alunos</b>	<b>Total de respostas: 04</b>
“[...] a falta de acesso de alguns alunos para realizar tarefas em casa”.	PROF 04
“Uma desvantagem é que dependendo da tecnologia usada, você precisa dar orientações adequadas para que a aula não acabe sendo perdida e o resultado acabe não vindo”.	PROF 16

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Observa-se, a partir do quadro 10, que a questão da infraestrutura e da manutenção dos equipamentos fazem-se presentes neste momento da pesquisa, mostrando-se como fator limitador ao processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas aulas. No entanto, a questão que mais chama a atenção diz respeito ao olhar do professor com relação ao aluno. Para estes docentes, os estudantes apresentam-se muitas vezes dispersos quando do uso de recursos tecnológicos em sala de aula e, alguns não conseguem fazer bom uso destes, nem na escola, nem em casa, seja pela limitação ou pela falta completa de acesso à eles.

As tecnologias e mídias digitais trazem consigo a necessidade de se repensar as relações que se estabelecem entre professor-aluno, alunos e saberes, professor e saberes. Elas “podem até ser enquadradas ou disciplinarizadas para os tradicionais fins educacionais, mas também remetem-nos a transformações socioculturais de maior amplitude e trazem inúmeros questionamentos ao fazer pedagógico” (LOPES, 2005, p. 36).

Evidencia-se a necessidade de reflexão sobre a metodologia utilizada pelo professor e, ainda, em que medida ele deverá, ou desejará, adequá-la ou modificá-la para proporcionar ao estudante uma familiaridade com determinado

recurso tecnológico, orientando-o e ajudando-o a compreendê-lo e dominá-lo de maneira a potencializar seu aprendizado.

Para o questionamento: “Você tem dificuldades no uso das tecnologias e mídias digitais em suas aulas? Em caso afirmativo, por gentileza, explique.”, cinco professores responderam não ter dificuldades para usar tecnologias e mídias digitais em suas aulas e um não especificou qual a dificuldade apresentada. Dentre as respostas restantes foi possível emergir duas categorias: 1) Infraestrutura e 2) Falta de conhecimento (QUADRO 11).

QUADRO 11 – DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS PROFESSORES NO USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS EM AULA.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<b>Infraestrutura</b>	<b>Total de respostas: 08</b>
“Sim. Mas as minha dificuldades não dependem apenas de mim, mas das condições dos equipamentos e recursos que temos na escola: computadores em péssimo estado”.	PROF 03
“Minhas dificuldades e limitações estão relacionadas ao espaço inadequado para o uso das mesmas em determinadas situações”.	PROF 07
<b>Falta de conhecimento</b>	<b>Total de respostas: 03</b>
“Sim, pela falta de capacitação”.	PROF 01
“Às vezes, quando ainda não domino bem a nova tecnologia”.	PROF 08

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Nas respostas dadas pelos professores foi possível observar a recorrência da questão de infraestrutura que se traduz por espaços inadequados, equipamentos defeituosos, falta de manutenção, falta de acesso à internet, entre outros. Estes podem ser fatores considerados impeditivos ou dificultadores do processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais pelos docentes.

Ainda, percebeu-se que outro fator de dificuldade que pode se apresentar aos docentes diz respeito à falta de conhecimento ou domínio sobre os recursos tecnológicos disponíveis. Este panorama corrobora a necessidade de se investir tanto na formação do professor quanto na infraestrutura da escola para que as tecnologias e mídias digitais possam ser integradas ao cotidiano escolar nas salas de aulas de modo criativo, crítico e competente (BELLONI,

2009), uma vez que se entende que simplesmente inseri-las na escola não garantirá as mudanças desejadas, conforme elucida Sancho:

O que mostra essa facilidade de adaptação das TIC às diferentes perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem é que, em si mesmas, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico. Assim, professores e especialistas em educação tendem a adaptá-las às suas próprias crenças sobre como acontece a aprendizagem. O desafio é que os profissionais da educação mudem de imediato sua forma de conceber e pôr em prática o ensino ao descobrir uma nova ferramenta. Como mostra a história da educação, a administração e os professores costumam introduzir meios e técnicas adaptando-os à sua própria forma de entender o ensino, em vez de questionar suas crenças, muitas vezes implícitas e pouco refletidas, e tentar implantar outras formas de experiência docente. (SANCHO, 2006, p. 22).

#### 4.1.3 Fatores individuais e/ou institucionais que contribuem e/ou interferem no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas aulas de língua inglesa

O terceiro foco de investigação desta dissertação visava identificar quais fatores individuais e/ou institucionais contribuem e/ou interferem no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais em sala de aula. Para este fim, foram feitas perguntas relacionadas à comunidade escolar, ao projeto-político-pedagógico e à formação inicial e continuada dos docentes.

O objetivo das perguntas era saber se de alguma forma a comunidade escolar (diretor, pedagogo, pais, alunos) no contexto do Projeto Político Pedagógico contribuíam ou interferiam para o uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais pelos professores de língua inglesa. Ainda, outra questão que se buscou verificar neste momento foi se os professores haviam tido em sua formação inicial subsídios para trabalhar as aulas fazendo uso de recursos tecnológicos e como se dá o processo de formação continuada, se ele atende às necessidades ou não da formação desses professores.

As análises feitas neste momento levaram em consideração além do referencial teórico já aportado nesta dissertação, a legislação vigente.

A LDB – Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), no artigo 12, inciso I; artigo 13, inciso I; e artigo 14, incisos I e II, estabelece a orientação legal com relação à confiar aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. A legislação define normas de gestão

democrática da educação básica do ensino público, norteadas pelos seguintes princípios, estabelecidos pelo artigo 14:

I – Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

O Projeto Político Pedagógico, a partir da LDB – Lei n. 9394 (BRASIL, 1996) passou a ser um documento juridicamente reconhecido, que norteia as atividades a serem desenvolvidas no espaço escolar. Seu objetivo principal é a identificação e a proposição de alternativas que visem uma melhor qualidade do ensino a partir da (re) organização do trabalho pedagógico. Pressupõe, com base na gestão democrática, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (diretor, pedagogo, professores, funcionários administrativos, pais e alunos).

Considerando o Projeto Político Pedagógico como o principal documento norteador das ações políticas e pedagógicas dentro da escola, apresenta-se de fundamental importância entender como as tecnologias e mídias digitais encontram-se presentes neste documento e quais as relações entre todos os atores presentes neste contexto de implantação e inserção dos recursos tecnológicos nas escolas.

Assim, a seguinte pergunta foi feita: “O Projeto Político Pedagógico da sua escola prevê o uso de tecnologias e mídias digitais? Por gentileza, explique”.

A resposta que mostrou maior incidência foi “sim” com onze ocorrências. A pergunta realizada tinha como objetivo verificar se o documento em questão corroborava com o uso de tecnologias e mídias digitais nas aulas, mostrando-se como um norteador de ações por parte de professores, pedagogos e direção (QUADRO 12).

De acordo com o quadro 12, as categorias que emergiram foram: 1) Incentivo ao uso de tecnologias e mídias digitais, com onze respostas, e 2) Desconhecimento do PPP pelo professor, com seis respostas.

QUADRO 12 – FATORES QUE INFLUENCIAM E/OU DIFICULTAM O PROCESSO DE USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
<b>Incentivo ao uso das tecnologias e mídia digitais</b>	<b>Total de respostas: 11</b>
“Sim. Há inclusive uma organização no calendário da escola para que cada componente curricular possa usar o laboratório de informática e a sala de multimídia”.	PROF 03
“Na escola na qual trabalho no período da manhã o projeto é simplificado, contemplando apenas um laboratório de informática e poucos computadores”.	PROF 12
<b>Desconhecimento do PPP pelo professor</b>	<b>Total de respostas: 06</b>
“Não conheci o PPP da escola de maneira aprofundada. Participei superficialmente do processo de refacção do mesmo e confesso que não lembro o que ele diz sobre as mídias digitais”.	PROF 07
“Não sei responder tal questão, mas acredito que cita as tecnologias de forma geral”.	PROF 13

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados. (2017)

A partir do quadro 12 pode-se observar, pelas respostas dos professores, que o Projeto Político Pedagógico em grande parte das escolas da Rede Municipal de Curitiba apresenta em seus textos referências à inserção de recursos tecnológicos nas unidades educacionais, mesmo que de uma maneira simplificada ou insipiente. Entretanto, os dados dessas respostas apontam também para algo que chama a atenção: o desconhecimento do teor dos textos dos PPP de suas respectivas escolas por vários professores.

É relevante considerar que, documentos como: o Projeto Político Pedagógico que é uma normativa norteadora do trabalho docente não é o suficiente para assegurar a implementação de uma proposta de trabalho com tecnologias e mídias digitais. É necessário ampliar as reflexões e proposições de ações que englobem todos os sujeitos relevantes para o seu uso efetivo na escola, pois, se inovações, mudanças ou transformações são possibilidades que o PPP da escola traz consigo, elas não se realizam automaticamente. É necessário uma efetiva participação da comunidade escolar para a sua consolidação.

Dando sequência à investigação, foi questionado: “A comunidade escolar (diretor, pedagogo, professor, pais, alunos) da sua escola procura incentivar o uso de recursos digitais para o desenvolvimento das aulas? Como

“você identifica isso? Quais são as ações ou atitudes que podem comprovar ou não tal incentivo?”. Baseando-se nas respostas recebidas, foi possível emergir duas categorias, conforme o quadro 13:

QUADRO 13 – FATORES QUE INFLUENCIAM E/OU DIFICULTAM O PROCESSO DE USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS – COMUNIDADE ESCOLAR.

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
<b>Não incentivo da equipe pedagógica ou família</b>	Total de respostas: 07
“Não. O acesso aos recursos é dificultado, burocrático, não é estimulado”.	PROF 05
“Vejo que isso é mais uma iniciativa de cada profissional. Esse incentivo por parte da direção não existe. Cada profissional age conforme motivação interior. A escola quer que você cumpra o seu papel de professor, que é ensinar, como você fará isso já não é mais importante”.	PROF 17
<b>Incentivo da equipe pedagógica ou família</b>	<b>Total de respostas: 10</b>
“A escola tem sala ambiente com computadores e lousa digital. Isso cria um ‘movimento’ em prol do uso e incorporação de recursos tecnológicos nas aulas. Entendo isso como empenho da direção, pedagogos e dos professores para que isso fosse possível”.	PROF 02
“Sim, todos nos apoiam quanto a isso, pois a escola está sempre em busca de novos recursos e o restante da comunidade está sempre aberta à propostas de trabalhos relacionados a esse tema”.	PROF 08

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados. (2017)

A partir do quadro 13 é possível verificar que a maioria dos professores respondentes, num total de nove, declararam haver o incentivo ao uso de tecnologias e mídias digitais por parte da comunidade escolar, enquanto cinco professores não o reconhecem.

Para que o processo de uso, integração e apropriação dos recursos tecnológicos se materialize e seja viabilizado nas escolas toda a comunidade escolar deve envolver-se, não apenas os professores, conforme defende Valente:

[...] não podemos colocar a responsabilidade da implantação da informática na escola somente nas costas do professor. A implantação da informática, segundo uma abordagem inovadora de aprendizagem baseado na construção do conhecimento e não na memorização da informação, implica em mudanças na escola que poderão ser realizadas se houver o envolvimento de toda a comunidade escolar: alunos, professores, supervisores, diretores e pais. Essa comunidade deve também estar preparada para entender e usar a informática, bem

como dar suporte para as mudanças necessárias na escola de modo que a informática possa ser implantada segundo uma proposta inovadora, que prepara cidadãos para viver na sociedade do conhecimento. (VALENTE, 1999, p. 12).

Nesta perspectiva de que todos os atores do processo são fundamentais para que as tecnologias sejam integradas ao cotidiano das escolas, na sequência desta investigação, foi feita a seguinte pergunta, “Em que medida a ação do pedagogo auxilia ou não o professor no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais?”. Mediante as respostas obtidas foi possível emergir duas categorias, como pode ser visto no quadro 14:

QUADRO 14 – FATORES QUE INFLUENCIAM E/OU DIFICULTAM O PROCESSO DE USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS – AÇÃO DO PEDAGOGO

<b>CATEGORIAS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
<b>Pedagogos Atuentes</b>	<b>Total de respostas: 08</b>
“Há bastante apoio das pedagogas neste sentido”.	PROF 03
“O pedagogo orienta e motiva o uso”.	PROF 10
<b>Pedagogos não Atuentes</b>	<b>Total de respostas: 09</b>
“Em medida nenhuma, a maioria não domina tecnologias digitais”.	PROF04
“Infelizmente a experiência que tenho com a equipe pedagógica e a tecnologia me coloca a frente, tendo eu que muitas vezes explicar os motivos para utilização de recursos e encaminhamentos.	PROF 13

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Com relação à participação do pedagogo no auxílio ao processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na escola, percebe-se que parte destes profissionais está engajada para que tal processo se consolide, enquanto a outra parte, quase a mesma proporção, não está. Assim, as categorias que emergiram foram: 1) Pedagogos atuantes e 2) Pedagogos não atuantes.

Infere-se neste contexto que o processo de mudança pedagógica proporcionado pelos recursos tecnológicos ainda não se consolidou. Vale lembrar que no processo de mudança, o professor é apenas uma de suas variáveis, “é um ator cercado por outros atores e princípios institucionalizados” (SANDHOLTS; RINGSTAFF; DWYER, 2007, p. 61). Neste sentido, mesmo que o professor esteja motivado, ele não conseguirá implementar todas as mudanças

necessárias ao processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais.

Os outros agentes do processo necessitam também estar presentes e desejando atuar para que as mudanças se efetivem (VALENTE, 1999). Deste modo, mesmo que o pedagogo da unidade escolar não tenha domínio no uso de recursos tecnológicos para que possa auxiliar o professor, conforme ficou evidenciado nas respostas de alguns deles, o seu papel é fundamental com relação ao incentivo e apoio que aquele profissional poderá dar para que se oportunize a inserção destes recursos nas aulas, conforme esclarece Moran:

Uma escola ativa foca em pesquisa, projetos, experimentação, criação, já tem tudo pronto para acontecer. Não depende só de alta tecnologia, mas de pessoas criativas e de projetos pedagógicos institucionais bem gerenciados. O problema é de gestão inovadora. Bons gestores são fundamentais para dinamizar a escola, para buscar caminhos, para motivar todos os envolvidos. (...) Será cada vez mais importante o papel dos gestores e dos dirigentes como animadores, pessoas de visão, dinamizadoras das relações entre professores, alunos e comunidade. (MORAN, 2027, p. 155)

Ainda, com o objetivo de entender o quanto a escola está engajada e preparada para a implantação dos recursos tecnológicos, perguntou-se aos professores: “A escola oferece infraestrutura adequada para a utilização das tecnologias e mídias digitais em sala de aula? Por favor, justifique.”.

Ao analisar as respostas dadas foi possível verificar que um professor não respondeu à pergunta, outros dois responderam que suas unidades educacionais apresentavam infraestrutura adequada, enquanto quatorze alegaram que a infraestrutura de suas escolas eram parcialmente adequadas. Estas foram, então, as categorias que emergiram a partir deste questionamento, conforme o Quadro 15.

QUADRO 15 – FATORES QUE INFLUENCIAM E/OU DIFICULTAM O PROCESSO DE USO, INTEGRAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS – INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
<b>Adequação de infraestrutura</b>	<b>Total de respostas: 02</b>
“Sim. A escola possui equipamentos e ambientes favoráveis ao uso das tecnologias”.	PROF 09
“Sim, temos todo equipamento adequado e funcionando”.	PROF 11
<b>Adequação parcial de infraestrutura</b>	<b>Total de respostas: 14</b>
“Há um esforço para melhorar a infraestrutura. Temos acesso a TV em quase todas as salas e tela retrátil pra projeção, mas só há um projetor multimídia móvel e isso limita o uso do material”	PROF 07
"Há um esforço para melhorar a infraestrutura. Temos acesso a TV em quase todas as salas e tela retrátil pra projeção, mas só há um projetor multimídia móvel e isso limita o uso do material"	PROF 10

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados. (2017)

Evidenciou-se, a partir das respostas a esta questão, que as escolas ainda não se encontram completamente equipadas em termos de infraestrutura para o uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais. A questão de infraestrutura inadequada, tanto em termo de *hardwares*, *softwares*, conexão de internet, etc., quanto em termo de apoio técnico-pedagógico, mostraram-se recorrentes por diversas vezes. Estas inadequações apresentam-se como interferências para a efetivação de uma prática pedagógica de democratização do acesso à informação, considerando que a inclusão digital ainda é um dos grandes desafios da educação brasileira (BELLONI, 2009).

Na sequência, quando questionados, “Quais são as mudanças pedagógicas e técnicas necessárias para o uso das tecnologias e mídias digitais nas aulas de língua inglesa, em sua opinião?”, a partir das respostas dadas foi possível emergir duas categorias, conforme o quadro 16:

QUADRO 16 – MUDANÇAS PEDAGÓGICAS NECESSÁRIAS PARA O USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS DE ACORDO COM OS PROFESSORES

MUDANÇAS PEDAGÓGICAS	
CATEGORIAS	PARTICIPANTES
<b>Necessidade de formação para o professor</b>	<b>Total de respostas: 05</b>
“Que as escolas capacitem os professores e deem acesso a eles”.	PROF 01
“[...] Os professores deveriam ter formação para isso, mas na escola dentro da sua realidade e possibilidade”.	PROF 02
<b>Posicionamento dos professores diante das tecnologias e mídias digitais</b>	<b>Total de respostas: 09</b>
“Penso que tem que haver primeiro uma mudança na postura de cada professor. As tecnologias estão aí pra nos ajudar, para tornar as nossas aulas melhores. Porém ainda temos professores que evitam usá-las pelo trabalho que dá para aprender a manusear equipamentos, baixar aplicativos, programas, etc.”.	PROF 03
“O primeiro passo seria a visão do professor de língua estrangeira em relação às tecnologias digitais. Basta propor uma aula em que se use o celular e já vê a maioria se descabelando e apontando mais os contras do que os prós de se utilizar essa tecnologia”.	PROF 04

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Ao se referirem às mudanças pedagógicas que os docentes entendem serem necessárias, nove respostas relacionavam-se à postura do professor perante as tecnologias e mídias digitais, seis à necessidade de formação adequada para o trato com elas e uma se relacionava aos equipamentos que o professor já fazia uso, conforme relato do PROF 09: “já utilizo, dentro do possível, as tecnologias e mídias digitais em minhas aulas”. Ainda, o PROF 15 apontou a necessidade de ter “menos alunos ou um corregente para trabalharmos com mais atenção às necessidades e dificuldades de cada aluno”.

Para o uso das tecnologias e mídias digitais nas suas aulas, o docente necessita preparar-se de maneira adequada para que se consolide sua efetiva integração. No entanto, para que isso ocorra, o professor vê-se instigado a repensar sua identidade docente. Diante da emergência de modos variados de se pensar educação mediada pelas tecnologias e mídias digitais (BELLONI, 2009; MORAN, 2007), cabe ao professor buscar alternativas de formação que venham ao encontro de suas necessidades para o desenvolvimento de seu saber tecnológico. Contudo é direito do professor ter acesso a uma política de formação continuada, conforme estabelece a legislação.

É possível verificar que os sujeitos desta investigação entendem que a cibercultura (LEMOS, 2011) exige mudanças em suas práticas pedagógicas que não ocorrem apenas com a incorporação dos recursos tecnológicos às suas aulas, mas também por outros fatores tanto institucionais quanto individuais. Almeida e Valente (2005, p. 8) ratificam esta percepção por defenderem que a utilização de tecnologias da informação e comunicação “impõe mudanças nos métodos de trabalho dos professores, gerando modificações no funcionamento das instituições e no sistema educativo”.

A formação docente deve ser entendida como uma forma de corroborar com o professor para a construção de seu saber tecnológico (ARAÚJO, 2005), que engloba conhecimento técnico e pedagógico para a integração das tecnologias e mídias digitais em sua prática, levando-o a perceber porque, como e quando integrá-las em suas aulas.

Outro fator a ser considerado relaciona-se à cultura da escola e à cultura escolar (FORQUIN, 1993), que demanda que mudanças sejam implantadas:

[...] em políticas, concepções, valores, crenças, processos e procedimentos que são centenários e que certamente vão necessitar de um grande esforço dos educadores e da sociedade como um todo. Por exemplo, alterações na estrutura dos espaços e do tempo da escola, como as salas multiatividades, a flexibilização das tradicionais aulas de cinquenta minutos e, sobretudo, a reestruturação do tempo do professor para que ele possa se organizar para estudar, planejar, dialogar com os alunos para além do tempo e do espaço da sala de aula. Essas mudanças estruturais implicam uma nova visão para a educação e políticas públicas de valorização do processo educacional como um todo (VALENTE, 2013, p. 43-44).

Estas mudanças mostram-se necessárias e ficam evidentes na fala do PROF 05:

É preciso uma mudança de postura da direção das escolas para compreender que as aulas de língua estrangeira demandam recursos diferenciados, pois vivemos tempos modernos e essas aulas não podem continuar a ser ministradas como as do século passado. Os alunos mudaram, o mundo mudou e a forma de ensinar também. A escola, enquanto estrutura física bem como a sua alma (professores e diretores) precisam mudar, sob a pena de ficarem no passado, esquecidos e desprezados.

Com relação às mudanças técnicas foi possível emergir uma única categoria: Investimento em infraestrutura. O total de respostas que levantavam

questões pertinentes à infraestrutura foram onze. Os cinco professores restantes não responderam sobre tais mudanças (QUADRO 17).

QUADRO 17 – MUDANÇAS TÉCNICAS NECESSÁRIAS PARA O USO DE TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS DE ACORDO COM OS PROFESSORES

<b>MUDANÇAS TÉCNICAS</b>	
<b>Investimento em infraestrutura</b>	<b>Total de respostas: 11</b>
“Tem que haver por parte dos gestores das nossas escolas, mais investimentos em equipamentos e manutenção dos mesmos e instalação de redes <i>wi-fi</i> adequadas à demanda da escola”.	PROF 03
“[...] Espaço adequado e suporte para o bom funcionamento dos recursos oferecidos pela escola”.	PROF 07

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Investimento e infraestrutura se imbricam. Sem investimentos adequados em infraestrutura nenhum projeto se consolida, especialmente, no que diz respeito a recursos tecnológicos. São necessários recursos financeiros para aquisição e manutenção dos equipamentos, bem como investimento em recursos humanos para que o uso das tecnologias na escola seja efetivo.

A cultura escolar, compreendida como os programas do governo, aos moldes do ProInfo e PROUCA, que visam à inclusão digital a partir da distribuição de equipamentos tecnológicos, deveriam também prever recursos para as necessidades de longo prazo, como manutenção e renovação dos equipamentos. Entende-se ser necessária uma política pública voltada à inclusão digital que não seja passível de mudanças junto à mudança de gestão política, e que tenha ações que devam ser concebidas continuamente, devido ao “fluxo tecnológico” (CASTELLS, 1999) da atualidade.

O desenvolvimento profissional docente é um dos fatores que contribuem para o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas salas de aula, pois possibilita ao professor o entendimento deste processo como um componente de colaboração aos procedimentos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, mostrou-se importante verificar se os professores haviam tido em sua formação inicial ou continuada subsídios que corroboraram ou não com a construção de seu saber tecnológico, de maneira a possibilitar-lhes a integração de recursos tecnológicos às suas aulas.

Assim, dando continuidade à investigação, foi questionado: “Você recebeu formação específica em sua formação inicial (graduação) para o uso das tecnologias e mídias digitais em suas aulas? Por gentileza, explique”.

A resposta que apresentou maior incidência a esta pergunta foi “não”, com quinze ocorrências. A pergunta tinha como objetivo investigar se os participantes haviam adquirido algum conhecimento que os subsidiasse para o processo de uso, integração e apropriação de tecnologias e mídias digitais nas suas aulas. O quadro 18 apresenta as categorias que foram criadas a partir das explicações dos participantes.

QUADRO 18 – FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS EM AULA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
<b>MOTIVOS EXPLICITADOS</b>	
<b>Relacionados à graduação</b>	<b>Total de respostas: 11</b>
“Não recebi nenhuma formação durante a graduação. Esse era um tema que não era discutido, muito menos estudado”.	PROF 02
“A universidade ainda está focada na teoria e muito pouco na prática real de sala de aula”.	PROF 04
<b>Relacionados ao interesse pessoal</b>	<b>Total de respostas: 04</b>
“Não. Todo conhecimento que tenho fui adquirindo por conta própria”.	PROF 06
“Não recebi formação específica, mas sempre tive muita curiosidade sobre o assunto e foi isso que me levou a desenvolver essa habilidade. Estou sempre buscando cursos e oficinas que possam contribuir para meu desenvolvimento”.	PROF 07

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Dos 17 professores respondentes, apenas dois relataram ter recebido alguma formação voltada para o uso de recursos tecnológicos em sua formação inicial: “Os professores levavam para a sala de aula diversos materiais e recursos tecnológicos para aprendermos a ensinar línguas” (PROF 16) e “Participei de apenas um curso sobre utilização de tecnologia[...]” (PROF 13). Entretanto, este último professor relata não ter feito uso do que aprendeu:

[...] mas os recursos apresentados são mais difíceis de serem utilizados, prefiro usar um pacote *office* do que investir tempo aprendendo a mexer em outros recursos apenas por serem softwares livres pois o tempo que temos para preparação e planejamento precisa

ser otimizado e utilizar determinados recursos muitas vezes pode ser um investimento de tempo desnecessário.

Infere-se, portanto, que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial da maioria dos professores respondentes não possibilitaram aprendizagem com relação aos recursos tecnológicos atuais durante a graduação. Os professores que fizeram algum comentário sobre o seu conhecimento com relação ao uso de tecnologias demonstraram ter sido por interesse pessoal sua busca pelo conhecimento. Neste contexto, mostra-se de grande importância a formação continuada para os professores, conforme corrobora Brito e Purificação (2015, p. 47):

[...] para a geração de professores que não estudou com computadores e outras tecnologias da informação e comunicação (TICs) na sua formação inicial, faz-se necessário que se organizem formações continuadas para que esses docentes entendam a tecnologia como um instrumento de intervenção na construção da sociedade democrática, que se contrapõe a qualquer tendência que direcione ao tecnicismo e à coisificação do saber e do ser humano.

Procedeu-se o estudo com a investigação a respeito da formação continuada ofertada pela mantenedora. Para tanto, perguntou-se: “Com relação à formação continuada ofertada pela mantenedora, você recebeu formação específica para uso das tecnologias digitais em suas aulas? Por gentileza, explique”.

A esta indagação, a resposta de maior incidência foi “sim”, com doze ocorrências. Cinco professores relataram não terem recebido formação específica para o uso dos recursos digitais nas aulas de inglês. De acordo com o quadro 19, as categorias que emergiram foram:

QUADRO 19 – FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS EM AULA DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA

CATEGORIAS		PARTICIPANTES
<b>Recebeu alguma formação</b>		<b>Total de respostas: 12</b>
“Sim, recebi formação continuada para o uso da lousa, mas foi insuficiente para que eu pudesse desenvolver plenamente minhas atividades”.		PROF 07
“Sim. Às vezes participo de cursos, como os do uso da lousa digital, recursos do <i>Google</i> que podem ser utilizados na sala e criação de jogos educativos no computador. Nota: esses cursos foram oferecidos a todos os professores, não apenas aos de Língua Estrangeira Moderna. Outros: <i>Movie Maker</i> para professores de inglês; Cinema para professores de inglês”.		PROF 14
<b>Não recebeu formação</b>		<b>Total de respostas: 05</b>
“Não recebi. Fiz capacitação privada”.		PROF 01
“Sei que existem mas ainda não procurei. Tenho interesse em realizar o curso sobre lousa digital”.		PROF 13

FONTE: Quadro construído pela autora a partir dos dados coletados (2017).

Observa-se, a partir do quadro 19, que os professores em sua maioria receberam algum tipo de formação para o uso de tecnologias e mídias digitais em suas aulas. No entanto, uma constante que chama a atenção em suas respostas é o fato de eles relatarem, em sua grande maioria, de que a formação continuada que receberam não foi suficiente para desenvolverem o uso de recursos tecnológicos em suas aulas, mais especificamente o recurso da lousa digital.

As respostas dos professores reiteram o fato de que o espaço e tempo de um curso de formação de professores não são suficientes para a mudança de sua prática, o que relembra Prado e Valente (2003, p. 23), quando eles defendem que “a formação precisa contemplar o contexto do profissional prático”. Mercado (1999, p.14) também corrobora com estes autores, pois, para ele:

A formação do professor apresenta grandes desafios, envolvendo mais do que prover conhecimentos sobre novas tecnologias. É preciso que, no preparo do professor, se propicie vivências de experiências que contextualizem o conhecimento que o professor constrói, pois é o contexto da escola, a prática dos professores e a presença dos seus alunos que determinam o que deve ser abordado nos cursos de formação.

## 4.2 ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com o propósito de verificar e aprofundar os dados coletados pelos questionários, os quais tinham por objetivo responder aos objetivos da presente investigação. Sua realização foi norteada por um roteiro prévio (Apêndice B).

Uma vez realizadas, as entrevistas foram transcritas para que a pesquisadora pudesse fazer posterior tratamento e análise dos dados. Com o objetivo de garantir o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, atribuiu-se a eles alguns nomes populares em língua inglesa. A opção pela troca de nomes se deu com o intuito de manter um efeito de identidade dos sujeitos, uma vez que são considerados parte do processo de construção de sentidos proposto nesta dissertação.

O objetivo principal das entrevistas foi o de compreender melhor o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais por parte dos professores de língua inglesa que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que ofertam turmas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Para tanto, questionou-se as professoras e o professor sobre quais recursos tecnológicos que elas e ele costumavam utilizar para o desenvolvimento de suas aulas, o que permitiu o conhecimento dos instrumentos já apropriados por eles.

Entre os recursos mais utilizados, presentes nas respostas de todos os seis entrevistados, estão: o computador, o *Datashow*, o *smartphone* e a internet, conforme pode-se verificar nas falas das professoras Christy e Maya e do professor Mark<sup>13</sup>:

*[...] o que eu mais gosto é mesmo de usar que daí não depende de tantos recursos é o Datashow. Eu preparo bastante aula no Datashow com as explicações, depois faço reforço na sala de aula com o caderno, com o livro, com as atividades.* (Professora Christy).

*Eu uso o computador. Datashow a gente usa aqui na escola quando é possível dentro do agendamento que a escola faz pra cada disciplina, notebook sim, smartphone sim, máquina fotográfica às vezes a gente utiliza aqui da escola pra fotografar os alunos fazendo alguma*

---

<sup>13</sup> Optou-se no texto por colocar as falas transcritas dos professores em forma de citação longa, mesmo quando elas não se enquadram (por terem menos de quatro linhas) para que haja uma melhor visualização das mesmas.

*atividade. E a internet.* (Professora Maya).

*Já usei o computador, projetor, Datashow, notebook, costumo deixar os alunos usarem o smartphone, e fazerem uso do acesso à internet. E a lousa digital também já tive algumas atividades que eu utilizei.* (Professor Mark)

A inserção de recursos tecnológicos digitais nas aulas, por si só, não garante uma mudança significativa no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, permite ao professor uma “licença para experimentar”. (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 164), o que corrobora para a constituição de sua identidade docente. Este experimentar pode levar o professor a perceber a necessidade de se reconfigurar constantemente, de questionar, de aprender, de estabelecer relações e compartilhar ideias.

As tecnologias e mídias digitais podem contribuir no processo de mudanças sociais e culturais que ocorrem na atualidade, sobretudo, na escola. Apresentam-se como condicionantes para a consolidação de um novo tipo de sociedade, a sociedade da informação (LOPES, 2005) e, conseqüentemente, estão inseridas no cotidiano de professores e alunos.

Para apreender com mais profundidade a compreensão que as professoras e o professor tinham sobre o uso de tecnologias e mídias digitais, foi-lhes perguntado o que entendiam pelo seu uso.

Para a professora Trícia:

*Bom, na minha opinião, uso da tecnologia, só, é, você saber usar realmente todas as possibilidades que um computador, um smartphone, uma TV digital te oferece. As mídias eu posso usar cartaz, eu posso usar várias outras maneiras de me comunicar, né, que não seja necessariamente eh...<sup>14</sup> um meio tecnológico [...]* (Professora Trícia)

E para a professora Cathy:

*Uso das tecnologias e mídias digitais... teve uma época que eu entendia assim que a gente tem que usar, é... que eles tinham que ter acesso. Então assim, ah eles tinham que ter o computador. Então, pra mim isso antes era o uso da tecnologia, era eles terem acesso a esses aparelhos dentro de sala de aula também, dentro do espaço escolar.* (Professora Cathy).

---

<sup>14</sup> O sinal de reticências foi utilizado nas transcrições quando o/as professor/as fizeram uma breve pausa nas suas falas.

Observa-se na fala da professora Cathy algo ainda recorrente em relação às tecnologias e mídias digitais: muitas vezes o professor faz uso de recursos tecnológicos sem fazer uma transposição didática e pedagógica da ferramenta. Tal fato vem ao encontro do que Sandholtz, Ringstaff and Dwyer (1997) entendem como a etapa da exposição, quando o professor vê a tecnologia como algo novo ou dos apontamentos de Moran(2007) que entende como a fase em que o professor usa as tecnologias para fazer melhor o mesmo.

No entanto, na continuação de sua fala, a professora Cathy também demonstra que já vivencia o processo de compreensão da necessidade de mudança:

*Hoje eu entendo de maneira diferente... eu entendo esse uso não só diretamente, diretamente dos alunos, mas indiretamente por nós, pra pesquisa, eh... pra buscar materiais que a gente vai apresentar, pra buscar materiais pra gente... eh... aprender porque às vezes a gente tem coisas que eles estão léguas à frente da gente. Então, pra gente poder se atualizar pra trabalhar em sala de aula. Então o uso da tecnologia não só com o aparelho diretamente, mas das mídias pra eu desenvolver as minhas aulas e levar pra eles também. O uso da tecnologia eu entendo dessa forma, não só através do uso dos aparelhos. Mas através de algo mais amplo [...]* (Professora Cathy).

Um dos desafios para o uso, integração e a apropriação das tecnologias e mídias digitais em sala de aula diz respeito a usar os recursos tecnológicos não apenas para continuar a fazer o mesmo de sempre, sendo imprescindível uma mudança nas práticas docentes. Kenski (2013, p. 97) explicita que:

*É preciso mudar as práticas e os hábitos docentes e aprender a trabalhar pedagogicamente de forma dinâmica e desafiadora, com o apoio e a mediação de *softwares*, programas especiais e ambientes virtuais. Em princípio, devemos compreender e nos apropriar das especificidades das inovações tecnológicas, adequando-as como inovações pedagógicas.*

Entende-se que a inovação na educação provém de uma intenção prévia do professor. A inovação pedagógica terá seu fundamento na intenção do professor em mudar, em aprimora-se. Decorrerá da construção de uma nova identidade docente, da apropriação do saber tecnológico e do movimento de ressignificar as ações educativas:

Educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético – em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade. (KENSKI, 2007, p. 67).

A pergunta seguinte na entrevista referia-se à questão da integração das tecnologias e mídias digitais pelo (as) professor(as). A esta pergunta, a professora Patty respondeu:

*É fazer... é colocar no planejamento, é prever o uso delas. Estar utilizando como uma ferramenta no dia a dia mesmo. É integrar, não é só matar tempo, eh... levar de vez em quando, quando sobrar tempo. Pra mim integrar é planejar, fazer parte do dia a dia de sala de aula. (Professora Patty).*

Na fala da professora Patty é possível observar a preocupação com a integração das tecnologias e mídias digitais em sua prática cotidiana, aos moldes das etapas de adoção e adaptação propostas por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), nas quais o professor se preocupa com a integração dos recursos tecnológicos como forma de melhorar suas práticas de ensino e, na sequência, elas são integradas por completo em sua rotina de sala de aula.

O depoimento do professor Mark também corrobora essa preocupação:

*Eu penso que integrar seria utilizar a tecnologia como um complemento facilitador pra aquilo que eu tô trabalhando, né? Se em um momento da nossa história a gente podia usar quadro negro apenas e hoje a gente tem condições de usar outros materiais e outros recursos tecnológicos, eles vêm para facilitar a compreensão do conteúdo. Eles vêm para... eh... aumentar a potencialidade de linguagens que eu vou usar para apresentar os conteúdos para os alunos. É uma maneira que eu tenho de atingir de uma forma eficiente mais alunos. Porque é uma linguagem que eles dominam, que eles dão conta. Então, trabalhar com tecnologia é conseguir acessar os conhecimentos dos alunos, mostrar como que de uma maneira educativa, de uma maneira educacional a gente consegue trabalhar com a tecnologia dentro do conteúdo que a gente tá trabalhando. (Professor Mark).*

Essas considerações apontam para a preocupação em entender o aluno no contexto de seu mundo social e através das relações que eles já apresentam com a cultura digital, na qual as práticas de leitura e escrita tradicionais passam a ser mediadas por alguma tecnologia digital.

Neste contexto, o trabalho do professor na escola envolve considerar a presença destas tecnologias digitais nas suas atividades cotidianas e nas de seus alunos. Envolve, também, perceber a possibilidade de escolhas diversificadas de ações e de comunicação, um vez que:

Através de todas as novas formas tecnológicas somos permanentemente convidados “a ver mais, a ouvir mais, a sentir mais”, como diz Stockhousen, citado por Kerckhove (1997, p. 126), enfim, a viver muitas vidas em uma só vida e a compreender que, ao contrário do que se afirma, “não é o mundo que é global, somos nós”. (KENSKI, 1998, p. 6)

Compreende-se aqui que o desenvolvimento de recursos tecnológicos digitais é proveniente de demandas sociais, e que, para usá-los, não é suficiente apenas ter habilidades para acessar informações nas mídias digitais. É necessário ser capaz de avaliar, selecionar e usar a informação de maneira a transformá-la em conhecimento, processo que pode ser melhor entendido a partir da compreensão de linguagem digital, em Kenski (1998, p. 7):

A tecnologia digital rompe com a narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos e se apresenta como um fenômeno descontínuo. Sua temporalidade e espacialidade, expressa por imagens e textos nas telas, estão diretamente relacionadas ao momento de sua apresentação. Verticais, descontínuas, móveis e imediatas, as imagens e textos digitalizados a partir da conversão da informações em *bytes*, têm o seu próprio tempo, seu próprio espaço: o tempo e o espaço fenomênico da exposição. Eles representam portanto um outro tempo, um outro momento revolucionário, na maneira humana de pensar e de compreender.

Disso implica ressignificar as ações educativas e propiciar um ambiente escolar com uma nova forma que “emergirá das relações sociais entre elementos humanos e técnicos e a natureza”. (LOPES, 2005, p. 39), considerando que as tecnologias e mídias digitais pressupõem uma linguagem particular, com um sistema próprio de representações, e que, como as outras linguagens (oral, escrita, visual, etc.), ela é adquirida pelo seu uso em situações sociais. E, levando em consideração que os estudantes de hoje já dominam essa linguagem digital, conforme é possível verificar na fala do professor Mark, “é uma linguagem que eles dominam, que eles dão conta”, uma vez que eles constroem sentidos a partir de textos multimodais, ou seja, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros, e que mobilizam novos modos de pensar, agir, sentir,

respondendo à demanda social na qual encontram-se inseridos. (SANTAELLA, 2005)

Entende-se que a apropriação diz respeito ao uso das tecnologias e mídias digitais para fazer mudanças inovadoras (MORAN, 2007), bem como o domínio de seu uso e o desenvolvimento de novas atividades mediadas pelos recursos tecnológicos e de novos ambientes de aprendizagem, que visam oportunizar ao estudante a construção de conhecimento através da mediação de tais recursos (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997).

Quando questionada sobre o que entendia sobre apropriação das tecnologias e mídias digitais em suas aulas, a professora Patty respondeu:

*Apropriação é assim, bom no meu ponto de vista, né? É... quando você se apropria de algo, aquilo passa a pertencer a tua rotina do dia a dia mesmo de sala de aula. Então se apropriar dessas ferramentas, é conhecer, dominar, poder fazer uso dela com maior frequência, não ter medo de utilizar em sala de aula. Eu creio que seja isso. (Professora Patty).*

Na resposta da professora Patty fica evidente a questão do domínio do uso dos recursos tecnológicos, o que provavelmente possibilita à ela não se surpreender com possíveis alterações que possam vir a ocorrer durante sua aula, demonstrando sua capacidade de lidar com o não determinado e com o imprevisto, características presentes dessa nova configuração da educação a partir da incorporação das tecnologias e mídias digitais.

À mesma pergunta, a professora Maya respondeu:

*Ah, eu penso assim... Porque hoje em dia se você tem essa apropriação, é tudo muito rápido e é tudo muito atual. Então por exemplo: quando a gente usava muito papel, né, muita coisa em papel pra você imprimir, pra você tal... Eh, as coisas ficavam muito obsoletas. Então assim, quando você elaborava alguma coisa... Hoje a tecnologia é muito rápida. As informações são muito rápidas. Se você tem a apropriação disso, se você tem esse recurso, como a informação é muito rápida, então você consegue acompanhar isso. Nossos alunos vão ter coisas mais atuais. Eu acho isso, né? (Professora Maya).*

Neste depoimento fica evidente o movimento contínuo do fluxo de informações e conhecimento oportunizados na rede, consequência do fluxo tecnológico (CASTELLS, 1999). Isto se evidencia na afirmação de Moran (2007, p. 33):

A aquisição da informação dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar os dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais.

Aqui apresenta-se a necessidade de romper com o padrão já estabelecido na educação escolar de controle e detenção do saber. A cibercultura propicia uma abertura do saber, a partir de “novas formas de acesso à informação e de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento” (CABRAL, 2015, p. 5), e isto demanda um processo de mediação do professor, de colaboração entre os pares, de participação e coparticipação.

Indagou-se às professoras e ao professor quais as mudanças metodológicas que o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais implicavam. O objetivo da pergunta era verificar em suas falas em qual etapa eles poderiam ser enquadrados de acordo com Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) e Morin (2007).

Para a professora Patty as mudanças ocorreram. Ela relata:

*No preparo. Na verdade é assim, perceber qual é o recurso que melhor se aplica pr'aquela, pr'aquele conteúdo, pr'aquela necessidade do aluno, porque às vezes o conteúdo já foi ministrado em sala de aula. Você percebe uma turma que tem bastante dificuldade, que precisa de um... extra, você pode planejar uma aula diferente na lousa interativa, chamar esses alunos com mais dificuldade pra lidar com esse material, interagir com você, eh, usando essa tecnologia. Daí você vai aprender, né, vai usar essa tecnologia a seu favor. Então, você modifica no momento em que você tem que pensar com antecedência, reservar as salas, eh... os ambientes ou os materiais que vão ser usados, adequar de repente, não apresentar um conteúdo ou fixar um conteúdo por aquelas páginas do livro didático, usar isso na tecnologia, trocar, né, o material, a fonte, e usar como pesquisa na internet, por exemplo, ao invés de uma leitura de um texto na sala. Então você modifica nesse sentido. (Professora Patty).*

A partir do relato de Patty de como ela entende a mudança em sua prática pedagógica, fica evidente como as funções do professor estão sendo alteradas pelo processo de apropriação das tecnologias e mídias digitais no ensino. A concepção de Behrens com relação ao professor corrobora o entendimento de novas dimensões do trabalho docente:

O docente inovador precisa ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro de seus alunos no processo de aprendizagem. Nesta nova visão, o professor deve mudar o foco do ensinar para reproduzir conhecimento e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o “aprender a aprender”, abrindo caminhos coletivos de busca e investigação para a produção do seu conhecimento e do seu aluno. (BEHRENS, 2000, p. 71).

Ainda, o relato de Patty leva à reflexão de que não são as tecnologias em si que resolverão os problemas de aprendizado dos alunos. Conforme corroboram Sá; Galeb (2014, p. 42):

As TIC serão integradas na área da educação, quando usadas em resposta às necessidades de professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário conhecer e analisar criticamente os instrumentos tecnológicos disponíveis, suas características, suas linguagens e como podem ser utilizados no espaço escolar.

No contexto apresentado, entende-se que o diferencial no processo de inserção dos recursos tecnológicos encontra-se na atuação do professor que os incorporarão em sua prática como meios ou maneiras de melhorá-la, bem como, de melhorar as condições de ensino e de aprendizagem.

A perspectiva contemporânea da cibercultura, que “pode ser (em alguns setores já é) um fator de enriquecimento baseado na troca de conhecimentos, na apropriação criativa, no desenvolvimento de uma forma de trabalho coletiva compartilhada” (LEMOS, 2010, p. 5), traz consigo a necessidade de envolvimento político-pedagógico da escola para que haja a efetivação de um novo estilo de pedagogia.

Com o intuito de melhor compreender a realidade das escolas, foi questionado às professoras e ao professor qual o preparo que a escola tinha para se trabalhar com as tecnologias e mídias digitais nas aulas de língua inglesa? Os dois relatos que chamaram mais a atenção foram os das professoras Trícia e Patty:

*A nossa escola tem um problema muito sério, né... a gente tinha dois laboratórios de informática que foram... eles são constantemente roubados. Então, a gente não tem material disponível pra usar. Então a escola, posso dizer que o auxílio da escola nisso é zero. Mas existe um empenho do diretor, a gente já teve uma conversa esse ano de preparar uma sala pra gente, nem que seja pra gente dispor os cartazes, dispor o nosso material visual, né. Porque por enquanto os computadores eles não tem jeito, eles roubam todos. Não tem como*

*ficar. Projetor... ele conseguiu salvar dois, que aí até dá pra usar... mas a gente pediu que ele fizesse essa sala então com uma estrutura pra gente colocar o projetor lá, colocar e tirar, colocar e tirar. Mas fora isso, eu tenho a minha caixa de som e a TV que é da escola. Também são poucas porque a maioria foi furtada. (Professora Tricia)*

*Eu uso bastante internet, na verdade, e a lousa digital também. Só que aqui na escola com menos frequência porque ela estava desativada, ela estava com problema. Então nesse último ano foi menos usada. Mas eu gosto bastante de usar a informática também, quando é possível, quando o laboratório está adequado também. Os netbooks ficam trancados num armário dentro do laboratório de informática 2. Ai nós temos uma dificuldade grande nesse aspecto, eh, por conta de não ter ninguém, nem estagiário, nem inspetor, nem professor responsável pra nos ajudar no manuseio, em levar de uma sala pra outra. A gente não tem ninguém que faça isso. Então, agora como eu estou afastada de sala de aula por conta da voz, eu vou tá fazendo esse trabalho, mas a partir dessa semana que está iniciando. E por causa disso, de que vou cuidar dessa questão dos equipamentos, recentemente eu descobri que tem outra lousa interativa na escola e que estava guardada na sala da direção. No próximo mês vence a garantia dessa lousa e ela nem foi tirada da caixa. Agora é que vou fazer isso e ver se ela está funcionando direito e colocar pra ser usada. (Professora Patty)*

Em ambos os depoimentos é possível verificar a reincidência da questão de falta de infraestrutura e da ausência de uma política pública de investimento nos recursos tecnológicos digitais nas escolas. As escolas apresentam espaços inadequados, equipamentos defeituosos ou mesmo inexistentes (como relatado pela professora Tricia devido ao fato de terem sido furtados); falta de manutenção (conforme relato da professora Patty); falta de acesso à internet entre outros. A estrutura escolar para a inserção das tecnologias e mídias digitais necessita de adaptações em suas instalações. Há a necessidade de adequação das salas de aulas no que diz respeito às instalações elétricas, ventilação e sistema de segurança pra resguardar os equipamentos, o que demanda investimento em infraestrutura.

Ainda, outro fator que interfere no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais pelo professor em sala de aula diz respeito à gestão da escola (como no caso da escola da professora Patty). É necessário que os gestores entendam a importância dos recursos tecnológicos digitais no contexto social, cultural, político, econômico e educacional da contemporaneidade. Faz-se necessário ter gestores engajados que deem suporte estrutural para que o processo de uso, integração e apropriação das

tecnologias e mídias digitais se consolide nas escolas. Mostra-se essencial, neste contexto, que os gestores entendam as dimensões cultural, intelectual, emocional, comunicacional, ética, estrutural, envolvidas no processo pedagógico e apoiem os professores para que possam efetivar um trabalho inovador e necessário a partir da inserção dos recursos tecnológicos em suas aulas.

Quando da elaboração do segundo critério para a escolha dos(as) professores(as) para realizar a entrevista, tinha-se como objetivo analisar se o tempo de serviço corroborava ou não com o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais.

Durante a realização das entrevistas foi possível observar que todas as professoras e o professor entrevistados já vivenciam, em maior ou menor intensidade, a cultura digital em suas práticas. A intensidade com que isto se dá tem como um dos principais fatores determinantes a (in) disponibilidade de recursos tecnológicos digitais nas escolas. Há também os fatores tempo e conhecimento para preparação e execução das aulas. Ao utilizarem os recursos tecnológicos digitais os professores necessitam repensar suas práticas pedagógicas, o que acarreta em revisão de seus planejamentos.

Pode-se observar que a prática dos professores, quando analisadas à luz do referencial teórico, não pode ser enquadrada apenas em uma das etapas propostas por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997). A relação de linearidade proposta por eles não se consolida porque um mesmo professor pode estar em níveis diferentes em relação ao processo de uso, integração e apropriação do recurso digital dependendo de qual ele seja e de qual forma ele é utilizado. Outro aspecto diz respeito aos equipamentos que estão constantemente em movimento de mudança, tornando-se ultrapassados com grande rapidez, conforme afirma Sá; Galeb (2014, p. 36) “ao passarmos a integrar as TIC, precisamos atentar para seu processo acelerado de obsolescência”, o que influencia no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais.

Foi possível verificar que o processo vivenciado pelos/as professores/as de incorporação dos recursos tecnológicos digitais em suas aulas, dizem muito mais respeito ao desejo e à motivação pessoal do que ao tempo de serviço que eles possuem, fato que, novamente reforça a ideia de que este processo não é estanque, nem linear. Ele se dá na perspectiva de que o professor encontra-se

permanentemente em processo de construção da sua identidade docente e do seu desenvolvimento profissional que se dá a partir de sua prática coletiva com seus pares (professores e alunos) e na reflexão sobre sua profissão. Quando se pensa em recursos tecnológicos integrados à prática docente, entende-se que o professor nem sempre domina todos os recursos tecnológicos ao mesmo tempo. Um recurso não será abandonado para que se aproprie de outro. Há um processo cumulativo de complexificação, no qual o uso de um novo recurso vai se integrando ao domínio de um anterior, provocando novos ajustes e novas perspectivas de trabalho, alterando, assim, a identidade docente.

Diante da análise de conteúdo realizada nos questionários juntamente com as análises das entrevistas, busca-se nas considerações finais estabelecer as relações, as conexões, as contradições e as complementaridades observadas nas manifestações dos/as professores/as que ensinam língua inglesa e utilizam os recursos tecnológicos digitais em sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui desenvolvida caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória, de natureza descritiva. Tal metodologia foi adotada com o objetivo de responder à seguinte pergunta norteadora: **Como os professores de língua inglesa das turmas de 6º ao 9º anos das escolas municipais de Curitiba vêm usando, integrando e apropriando-se das tecnologias e mídias digitais em suas aulas?**

O processo de pesquisa teve como objetivo principal investigar o ensino da língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais, nas escolas públicas municipais de Curitiba. Para que este objetivo fosse alcançado, inicialmente construiu-se o referencial teórico, que resultou no segundo capítulo desta dissertação.

Neste capítulo, objetivou-se caracterizar e analisar os elementos teóricos e metodológicos que fundamentaram o processo de uso, integração e apropriação das mídias digitais na prática educativa diária. Para tanto, estabeleceu-se a relação entre Educação, Escola e Cultura, bem como o processo de desenvolvimento profissional e da formação da identidade docente. Buscou-se como referência as bases históricas do ensino de língua estrangeira no Brasil, defendendo a concepção de ensino de língua estrangeira como Língua Adicional. Apresentou-se uma discussão a respeito do conceito de tecnologias e mídias digitais, na sequência contextualizou-se as tecnologias na Rede Municipal de Curitiba, finalizando com as bases teóricas para o uso, integração e apropriação das mesmas na escola.

O terceiro capítulo teve por objetivo refletir sobre as bases teórico-metodológicas que fundamentaram esta pesquisa e o seu percurso diante do objeto de estudo. Descreveu-se o percurso metodológico da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os participantes, as dificuldades encontradas com relação ao preenchimento e recebimento dos questionários utilizados para coleta de dados e a constituição das amostras e o procedimento das entrevistas. As bases teóricas dos procedimentos de análise de conteúdo dos instrumentos de investigação foram estabelecidas baseando-se em Bardin (2011).

No quarto capítulo realizou-se o tratamento dos dados coletados a partir dos dois instrumentos de pesquisa elencados: o questionário e a entrevista semiestruturada. Iniciou-se com a análise dos dados obtidos a partir dos questionários, e, em seguida, a análise das entrevistas.

Neste contexto, compreende-se ser necessário proporcionar aos professores condições adequadas para que eles entendam o papel das tecnologias e mídias digitais na educação e possam refletir sobre suas práticas pedagógicas com o objetivo de mudá-las, buscando aprimorá-las.

Entende-se que as tecnologias encontram-se inseridas no cotidiano das pessoas que se tornou difícil de identificá-las (a exemplo da energia elétrica, das roupas, da água encanada, entre tantas outras), tendo em vista que estarem “normalizadas” no cotidiano das sociedades ocidentais, o que demonstra o seu valor ao longo da história da humanidade, bem como, o quanto elas estão imersas nas mudanças ocorridas na sociedade ao longo dos tempos.

Hoje, as tecnologias e mídias digitais ocupam um espaço de valorização na sociedade, que se reflete no ambiente escolar, o que implica na compreensão da necessidade de sua inserção na escola, uma vez que elas encontram-se presentes no cotidiano social, tanto dos estudantes quanto dos professores.

Na investigação aqui empreendida, a convergência de resultados de todo o processo de pesquisa desenvolvido, incluindo os estudos das bases teóricas e a análise de conteúdo realizada nos questionários e nas entrevistas, permitiram emergir categorias de análise que possibilitaram analisar o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais pelos professores nas aulas de língua inglesa nas escolas municipais de Curitiba que ofertam turmas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, bem como, elencar alguns dos aspectos pessoais e/ou institucionais que contribuem e/ou interferem neste processo.

Diante das análises realizadas, percebeu-se que os professores já se encontram inseridos na cibercultura. Eles fazem uso de recursos tecnológicos no seu dia a dia, especialmente o *smartphone*, a conexão de internet e o computador. Ficou evidenciado, em suas respostas, que eles já utilizam as tecnologias e mídias digitais para usos pessoais, que se caracterizaram nas categorias: **Trabalho, comunicação e lazer** e **Formação pessoal**, bem como para uso profissional, que se configuraram nas categorias de **Uso das**

## **tecnologias e mídias digitais para planejamento de aulas e Uso das tecnologias e mídias digitais para desenvolvimento de aulas.**

Os professores reconhecem que têm modificado suas práticas pedagógicas com a inserção de recursos tecnológicos, o que pode levá-los à compreensão de que a sua identidade enquanto indivíduo, bem como, a sua identidade enquanto profissional tem sofrido alterações baseadas nas relações que eles têm estabelecido com seus pares (professores e alunos), bem como com as próprias tecnologias e mídias digitais que trazem consigo múltiplos fatores (cibercultura, motivação, saber tecnológico, entre outros) que influenciam esta relação.

Observou-se que o processo de uso, integração e de apropriação das tecnologias e mídias digitais já está presente na prática do professor. Entretanto, não é possível assegurar em qual etapa (exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação/invenção) o docente encontra-se, uma vez que ele pode se encontrar saindo de uma etapa e adentrando em outra, numa perspectiva de progressão nos níveis de sua utilização, de acordo com a tecnologia que está usando. Cabe lembrar que etapas propostas, de acordo com os autores estudados, têm relação com a tecnologia “dominada”. Então, entende-se, por exemplo, que o giz ou o livro didático são tecnologias usadas, integradas e apropriadas por todos os docentes. Por outro lado, um *tablet* é uma tecnologia com a qual um determinado professor pode estar na etapa de *uso* e para outro pode estar na etapa de *apropriação*. No entanto, ao se considerar as constantes mudanças que ocorrem no desenvolvimento tecnológico e na rapidez com que novos produtos provenientes deste avanço surgem, o professor encontra-se em constante movimento entre os estágios de *uso*, *integração* e *apropriação* das tecnologias e mídias digitais, conforme foi visto em Moran (2007) e Ringstaff, Sandholtz e Dwyer (1997).

Entre os fatores que ficaram mais evidentes e que contribuem para a implementação de uma abordagem de ensino inovador, foi possível elencar, a partir das respostas dos professores aos questionários, que as tecnologias e mídias digitais podem ser utilizadas como **Recurso ao trabalho do professor** ou como **Recurso para aumentar o interesse e/ou participação do aluno**. Disto conclui-se ser de grande importância que o professor conheça os principais recursos tecnológicos disponíveis e suas funcionalidades, bem como as

potencialidades pedagógicas que eles podem oferecer. Deste modo, eles poderão criar situações nas quais estes recursos tragam efetiva contribuição à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

Um fator individual que se evidenciou e que interfere na implementação de tecnologias e mídias digitais nas aulas foi a questão da **Falta de Conhecimento** por parte dos professores. Reconhecem ter dificuldades que envolvem conhecimentos técnicos, pedagógicos e de linguagens pertinentes a elas, ou seja, o saber tecnológico. Neste sentido, não se pode considerar que a simples utilização de recursos tecnológicos seja o suficiente para garantir um avanço no processo de ensino e de aprendizagem.

Com relação aos fatores institucionais que contribuem (ou não) no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais, observou-se que a atuação da comunidade escolar (pedagogos, diretores, família e estudantes) reflete de maneira significativa sobre o processo de inserção de recursos digitais nas aulas de língua inglesa. A categoria: **Incentivo ao uso das tecnologias e mídias digitais**, quando da análise do que propõe o Projeto Político Pedagógico das escolas, demonstrou a importância deste documento norteador das políticas na unidade escolar. No entanto, um fator que foi revelado pela pesquisa foi a **Falta de conhecimento do PPP pelo professor**, outra categoria que emergiu. Isto leva a concluir que o processo de gestão democrática, preconizada na LDB – Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), ainda não se encontra consolidado no ambiente escolar. O professor necessita participar e vivenciar a construção e a implementação do PPP de sua escola, assim como os pais e estudantes. Esta é uma tarefa que se imbrica na questão de **Pedagogos atuantes e Pedagogos não atuantes**, uma vez que a atuação deste profissional na escola influencia na efetivação da gestão democrática, bem como na inserção de tecnologias e mídias digitais nas aulas.

Um dos maiores obstáculos para o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais, manifestado pelos professores na pesquisa foi a questão da infraestrutura. Apareceu em momentos diferentes do desenvolvimento da pesquisa, sendo caracterizada por diferentes categorias: **Adequação de infraestrutura, Adequação parcial de infraestrutura e Investimento em infraestrutura**. Nem todas as unidades escolares possuem recursos tecnológicos digitais adequados, conforme foi possível verificar pelos

relatos dos professores quando da resposta ao questionário ou da realização da entrevista.

Os professores apontaram a falta de investimento em equipamentos, a falta de manutenção e de pessoal de suporte técnico-pedagógico para que se efetive a inserção dos recursos tecnológicos nas aulas de língua inglesa, ou mesmo nas aulas de outros componentes curriculares, de modo apropriado. Entendeu-se que além de investir-se em equipamentos é necessário investir-se na manutenção e na troca deles, uma vez que toda tecnologia necessita de atualização e manutenção para que possam garantir o processo de ensino e de aprendizagem que se pretende realizar a partir da mediação dos recursos tecnológicos.

Em relação à formação inicial dos professores a pesquisa apontou que a grande maioria dos professores não recebeu formação que contribuísse com a inserção das tecnologias e mídias digitais em suas aulas. Todos os professores demonstraram ter preocupação com a auto-gestão de seus conhecimentos e buscaram desenvolver seu saber tecnológico por conta própria.

Quanto à formação continuada, a pesquisa apontou que os professores participaram de cursos ofertados pela mantenedora, no entanto, estes cursos não atenderam às suas necessidades. Foi possível identificar ações que, de acordo com os professores, poderiam melhorar a qualidade das formações em tecnologias e contribuir de maneira mais efetiva para seu uso no chão da escola: cursos específicos para os professores de língua inglesa; cursos sobre determinadas ferramentas (o *smartphone*, o *tablet*, um aplicativo educacional ou não etc.); cursos que articulem a teoria e a prática; cursos que fossem de acordo com as ferramentas ou equipamentos disponíveis nas escolas.

A pesquisa apontou as dificuldades vivenciadas pelos professores no que diz respeito ao processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais em suas aulas devido ao fato de não haver uma política pública perene de implementação e manutenção dos recursos tecnológicos nas escolas. Ficou evidente pelos relatos dos professores o sucateamento e a falta de equipamentos e de pessoal qualificado para lidar com os mesmos nas unidades educacionais.

Entende-se neste contexto que a comunidade escolar constitui um espaço de vital importância para que exerça pressão social e controle sobre os

investimentos realizados pelos órgãos governamentais neste campo. Evidenciou-se, ainda, a necessidade de gestores escolares comprometidos com práticas pedagógicas inovadoras, bem como, desejosos em adequar os espaços das escolas para que se efetive um projeto de educação articulador da aprendizagem social para todos os alunos.

Com relação aos professores, evidenciou-se que a idade ou o tempo de serviço não necessariamente influenciam em seus processos de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais em suas aulas, aos moldes do que propõem Moran (2007) e Ringstaff, Sandholtz e Dwyer (1997). O que foi possível verificar é que este processo se dá muito mais por interesse e motivação pessoal do próprio professor do que pelo tempo de serviço ou pelas exigências normativas de inclusão digital advindas de legislações vigentes.

Os professores apesar de todas as dificuldades enfrentadas têm buscado o conhecimento necessário para o processo de utilização pedagógica dos recursos tecnológicos digitais. Procuram garantir uma aprendizagem de qualidade social para todos os estudantes sob sua orientação, inclusive, investindo seus próprios recursos financeiros para a compra de alguns equipamentos que utilizam em suas aulas com maior frequência, ao exemplo de caixas de som ou aparelhos de áudio.

Entende-se que o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais não se efetivará conforme se defende no texto desta dissertação, enquanto toda a escola não estiver preparada tecnologicamente, ou seja, enquanto todas as salas de aulas não tiverem equipamentos mínimos instalados (um computador conectado à internet e um *Datashow*) e funcionando adequadamente.

As condições de trabalho dos professores de língua inglesa, que têm apenas duas aulas semanais com cada turma na grade curricular, demanda que eles planejem aulas específicas, momentos diferenciados que tenham por mediadores da aprendizagem os recursos tecnológicos digitais. Para que estes momentos se efetivem, há a necessidade de agendamento prévio de sala ou equipamento específico, o que acontece em concorrência com todos os outros componentes curriculares, na dinâmica da escola. Depois, no dia e horário agendado, eles devem retirar os alunos da sala de aula regular, encaminhá-los ao outro ambiente, organizá-los, organizar os equipamentos, para então poder

ministrar suas aulas utilizando os recursos tecnológicos. Esta condição implica em aulas “diferenciadas”, que não estão inseridas no cotidiano da disciplina, uma vez que estes recursos não se encontram disponíveis para todos e quaisquer momentos das aulas. Outro aspecto relevante é que do conjunto de mídias digitais mais utilizados no ambiente escolar estão o computador e o celular, sendo que a escola ainda valoriza mais o primeiro em detrimento do segundo. Isto possibilita questionar: Por que a escola continua dando maior ênfase ao computador quando o celular pode estar disponível como recurso didático?

Compreende-se que há a necessidade de avançar com relação às normas restritivas de conduta da escola com relação ao uso de determinadas tecnologias em sala de aula e, também, reconceitualizar a função pedagógica destas mídias. Entende-se que tal mudança perpassa pela necessidade de formação continuada de professores e pela construção/elaboração de uma nova concepção de tecnologia inscrita no PPP e nas práticas pedagógicas.

Neste contexto, a formação continuada, sobre uma nova concepção de tecnologia, apresenta-se como aspecto relevante que se evidenciou durante a realização desta pesquisa. Compreende-se que ela possibilitará um entendimento para o uso de tecnologias e mídias digitais que vá além da instrumentalização e do seu uso “complementar”, uma vez que elas fazem parte do processo de construção e/ou reconstrução do conhecimento, que tem interferido nas formas como as pessoas estão se relacionando, comercializando, se comunicando, acessando as informações, etc.

Deste modo, a formação continuada contribuirá para a compreensão do uso das tecnologias e mídias digitais como componente colaborativo para os processos de aprendizagem, no qual o professor reconfigura sua docência explicitando seu papel na relação entre currículo, prática pedagógica e processos de aprendizagem.

Defende-se, nesta dissertação, que o planejamento de processo formativo continuado de professores deva ser desencadeado por duas dimensões: por parte da RME, com o atendimento dos professores no seu respectivo turno de trabalho, em dias e locais pré-determinados e por parte da escola, na hora atividade, propiciando o diálogo entre os pares, com o objetivo de estudo programado, uma vez que se entende que há condições reais de diálogo entre os docentes em suas respectivas unidades escolares.

Desta forma, o tempo e espaço da formação continuada se modificam para que aconteça uma mudança na prática do professor. Os cursos de formação devem ser considerados como o início do processo de integração das tecnologias e mídias digitais, enquanto as formações na escola constituem como o *locus* de efetivação deste processo, favorecendo a criação de uma nova cultura na comunidade escolar e propiciando o envolvimento de todos (PRADO; VALENTE, 2003), incluindo os profissionais da gestão (diretores, pedagogos e outros educadores) que atuam em distintas estâncias do sistema escolar, inclusive aqueles que trabalham nos órgãos centrais e intermediários da secretaria de educação.

Entende-se que o processo de formação continuada para o uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas aulas de língua inglesa implica na responsabilidade da mantenedora de sua oferta enquanto política de formação que visa melhorar o desempenho dos alunos e criar um grau de satisfação do trabalho docente. E por outro lado, implica na valorização da formação continuada realizada na escola entre o grupo de professores da disciplina do componente curricular, ressignificando a função da hora atividade.

Colocar novos princípios pedagógicos em ação não é simples e tampouco acontece de maneira imediata. A formação continuada, por si só, não se estabelece como uma solução para os problemas e desafios da educação. No entanto, entende-se que ela permite o aprimoramento, o desenvolvimento profissional, a ressignificação da identidade docente, que possibilita ao professor fazer a diferença no processo de ensino e de aprendizagem contribuindo para uma educação de qualidade social para todos os estudantes.

Diante das condições pesquisadas nesta dissertação é possível inferir que este trabalho não esgota as possibilidades de pesquisa sobre o tema e nem mesmo sobre os diversos dados que foram coletados.

Diferentes reflexões ainda são possíveis de serem realizadas a partir do processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas aulas de língua inglesa: Como se dá a mediação do conhecimento por parte do professor? Quais tecnologias e mídias digitais mais adequadas para desenvolver determinados conteúdos? Quais as relações que se estabelecem com o conhecimento a partir da mediação das tecnologias e mídias digitais?

Ainda, é possível pensar em estudos que abordem este tema pelo viés do estudante e seu processo de aprendizagem.

Para a pesquisadora, esta pesquisa despertou o gosto pela investigação científica, à qual pretende dar continuidade em estudos futuros e que poderiam contemplar os novos questionamentos que emergiram da realização do estudo aqui desenvolvido: Como organizar uma prática docente capaz de assegurar a aprendizagem de qualidade social em língua inglesa para todos os estudantes? De que forma o processo de uso, integração e apropriação das mídias digitais pode qualificar a escola pública para assegurar o direito à aprendizagem da língua inglesa?

## REFERÊNCIAS

ABELEDÓ, María de la O López; Fortes, Melissa Santos; Garcez, Pedro de Moraes; Schlatter, Margarete. Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em Língua Adicional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.53 no.1 Campinas Jan./Jun. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132014000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132014000100007)>. Acesso em 05/01/2017.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). *Integração das Tecnologias na Educação*. Salto para o futuro. Brasília: MEC, Seed, 2005. p. 38-45. Disponível em: <[http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto\\_para\\_o\\_futuro/livr\\_o\\_salto\\_tecnologias.pdf](http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livr_o_salto_tecnologias.pdf)>. Acesso em: 06/07/2017.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Prática e formação de professores na integração de mídias**, disponível em [http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto19.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto19.pdf), acesso em 10/06/2017.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARAÚJO, Marilete Terezinha Marqueti. **A Identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. **A Formação Inicial de professores de Inglês como Espaço para a (Re)Construção de Identidades**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista/São José do Rio Preto. 2014

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação. Coleção polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT; Evelyne. **MÍDIA-EDUCAÇÃO: CONCEITOS, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 10/12/2016.

BINOTTO, Claudia. Uso do laboratório de informática e a cultura digital no processo de alfabetização em escolas municipais de Curitiba – PR. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

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

BORGES, Telmo Cruz. A Contribuição da Internet para a Prática Pedagógica dos Professores de Língua Inglesa/ Dissertação – Rio de Janeiro, UFRJ / Faculdade de Letras, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 4.024 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10/10/2016.

BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial de 11 de agosto de 1971. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 10/10/2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em 10/10/2016

BRASIL. **Ministério da Educação**. Parecer Nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, novembro de 1971. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/paracer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/paracer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf). Acesso em 10/10/2016

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras**. TIC Educação 2015. Comitê Gestor da internet no Brasil (CGI.br). Disponível em < <http://www.cgi.br/publicacoes/indice/pesquisas/>>. Acesso em 16/11/2016.

BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros**. TIC Domicílios 2015. Comitê Gestor

da internet no Brasil (CGI.br). Disponível em <  
<http://www.cgi.br/publicacoes/indice/pesquisas/>>. Acesso em 16/11/2016.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. 2. ed. Curitiba: Ed. InterSaberes, 2015. – Série Tecnologias Educacionais.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** - A era da informação: economia, sociedade e cultura; V.1. 1999. Tradução Roneide Venancio Majer; atualização para 6ª edição: Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 12ª reimpressão, 2009.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: Elementos para uma teoria./Bernard Charlot; Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Tradução Naila Freitas; consultoria e revisão técnica: Milena da Rosa Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Wallace Moura da. **As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino da Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) Programa de Pós-graduação em Formação de Professores. Universidade Estadual da Paraíba. 2014.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a educação municipal de Curitiba**. 2006a. v. 3. Ensino Fundamental.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a educação municipal de Curitiba**. 2006b. v.1. Princípios e Fundamentos.

DAVEL, Marcos Alede Nunes. **O Ensino de Língua Inglesa na Rede Municipal de Curitiba**: o discurso dos professores sobre suas possibilidades e limites. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

DENZI, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: Teoria e Abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENDLICH, Estela. **As tecnologias e mídias digitais nas escolas e a prática do pedagogo: questões teóricas e práticas**. (Mestrado em Educação),

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

FERRAZ, Daniel de Melo. **Educação de Língua Inglesa e Novos Letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) Universidade de São Paulo (USP). 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília, 2. ed.: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 2001. Paz e Terra, 1983.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GALEB, Maria da Glória. *A Tecnologia na Infância: investigando o projeto Kidsmart nos centros municipais de educação infantil de Curitiba / Maria da Glória Galeb.* Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

GALEB, Maria da Glória; SÁ, Ricardo Antunes de. *A tecnologia digital na infância e o projeto Kidsmart nos centros de educação infantil de Curitiba.* In: SÁ, Ricardo Antunes de (org). **Tecnologias e mídias digitais na escola contemporânea:** questões teóricas e práticas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

GARCIA, C. Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos e Pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa [org]. *Agir brandindo a espada ou fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos In Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.* Pelotas: EDUCAT, 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Fabrícia Cristina. **Projeto um computador por aluno em Araucária – UCAA:** Investigando a prática de professores. Dissertação (Mestrado em

Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, v. 14, n.1, 2014, p. 13-40

JORDÃO, Clarissa Menezes. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? s/d disponível em <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>, acesso em 19/04/2015.

\_\_\_\_\_. Decolonizing identities: English for Internationalization in a Brazilian University. In: **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 191–209

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. As tecnologias invadem nosso cotidiano. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o futuro. Brasília: MEC, Seed, 2005. p. 143-147. Disponível em: [http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto\\_para\\_o\\_futuro/livro\\_salto\\_tecnologias.pdf](http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_tecnologias.pdf). Acesso em: 06/07/2017.

LEMONS, André. **Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Cibercultura%20e%20Mobilidade%20\\_%20A%20Era%20da%20conex%C3%A3o%20-%20Andr%C3%A9%20Lemos.pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Cibercultura%20e%20Mobilidade%20_%20A%20Era%20da%20conex%C3%A3o%20-%20Andr%C3%A9%20Lemos.pdf). Acesso em: 10/12/2016.

\_\_\_\_\_. Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo. **Olhares sobre a Cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 5. ed. Revista e ampliada, 2004.

LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 33-55.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências e Educação*, Lisboa (Portugal), n. 8, p. 7-22. jan./abril. 2009.

MARZARI, Gabriela Quatrin. "**Quem me ensinou o inglês que eu ensino?**" **A influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas do século XXI**. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas. 2014.

MASETTO, Marcos. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. **As novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2011.

MASIERO, Silmara Santa de. **A formação continuada de professores de inglês por meio das tecnologias e a mudança na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pró-Reitoria e Pós-Graduação. Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). 2010.

MATTELART, Armand. **Sociedade do conhecimento e controle da informação e da comunicação**. Disponível em: <<http://www.gepicc.ufba.br/enlepicc/ArmandMattelartPortugues.pdf>>. Acesso em 17/11/2016.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. **Ciência e educação**. In: Gaio, Roberta. Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 33-42

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias**, Maceió: EDUFAL, 1999.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas Tecnologias da Educação: reflexões sobre a prática**. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1328>>. Acesso em 17/11/2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: PUC/SP; Brasília: UCD/DF, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. & BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógicas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre & Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_; CIURANA, E-R.; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_ **Os sete saberes necessários à educação do futuro/** Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 9. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

\_\_\_\_\_ **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa, Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_ **O Método 5: A humanidade da humanidade /** Edgar Morin; Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed., Porto Alegre: Sulina, 2012. 309 p.

NÓVOA, António. **Como formar professores para a escola do futuro presente**. Campina Grande do Sul/Paraná. 20 de julho de 2016. Palestra proferida no teatro da cidade.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Ana Karina Correia de. **Formação de professores para o uso das tecnologias: o caso de professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, 2009.

PENNYCOOK, Alastair. The Myth of English as an International Language. In Alastair Pennycook & Siffree Makoni (eds.) **Desinventing and Reconstituting Languages**, 90-115. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances: Estudos sobre educação**. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/50-162-2-PB.pdf>, acesso em 05/01/2017.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. A Formação na Ação do Professor: Uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica. In: VALENTE, José Armando. **Formação de Educadores para o Uso da Informática na Escola**. (Org.) Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2003. p.21-38.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em 20/11/2016.

PRETTO, Nelson de Luca. **O desafio de educar na era digital**: educações. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, p. 95-118, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>>, acesso em 16/09/2016.

\_\_\_\_\_. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. FACED/UFBA, 2007. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~pretto/textos/rbe11.htm>>, acesso em 16/09/2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Políticas públicas, língua estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf;

BRAGA, Denise Bertoli; CALDAS, Raquel Rodrigues. (Org.); **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.) **A geopolítica do inglês**. Parábola, 2005, p. 135-159.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre, SE/DP, 2009.

SÁ, Ricardo Antunes de (Org.). **Tecnologias e mídias digitais na escola contemporânea**: questões teóricas e práticas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

\_\_\_\_\_ ; CARNEIRO, S. M. M.; LUZ, A. A. da. A escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, nº 39, p. 159-169, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/336/286>>. Acesso em 10/03/2016.

\_\_\_\_\_. A cientificidade da pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 15, nº 1, p. 99-11, jan./jun. 2012. Disponível em; <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/2444/1506>>. Acesso em 10/03/2016.

\_\_\_\_\_ ; ENDLICH, Estela. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014.

\_\_\_\_\_ ; GALEB, Maria da G. Projeto *Kidsmart* e a prática dos profissionais da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 1, p. 35-43, jan./abr. 2014.

\_\_\_\_\_ ; **Educação a distância**: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. Valério Campos – Porto Alegre: ArtMed, 2006

SANCHO, Juana M. (org.) **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

SANTANA NETO, Alexandre Leocádio. **A formação continuada para o uso da TV multimídia**: O olhar dos professores de história do litoral paranaense. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTOS, Roberto Márcio dos. **As tecnologias e o ensino de inglês no século XXI**: reflexos na formação e na atuação do professor. Dissertação – CEFET-MG, 2009.

SAVIANI, Demerval. Saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). **Formação do Educador: Dever do**

**Estado, tarefa da Universidade.** VI. 1. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

SILVA, Kleber Aparecido da. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Org.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** In: Kleber Aparecido da Silva – Rodrigo Camargo Aragão (Org.). Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 77-91.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO Brasil, **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** – Brasília: UNESCO Brasil, 2016. 91 p.

VALENTE, José Armando. **Formação de Educadores para o Uso da Informática na Escola.** (Org.) Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem.** S/d. Disponível em <[http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQKSB-23XMNVQ-M9/VALENTE\\_2005.pdf](http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQKSB-23XMNVQ-M9/VALENTE_2005.pdf)>, acesso em 15/01/2017.

\_\_\_\_\_. **A informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica.** Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/jhecioosaki/i-informtica-na-educao-anlise-e-contextualizao>>, acesso em 15/04/2017.

\_\_\_\_\_(Org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas, São Paulo: UNICAMP/NIED, 1999.

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
**Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino**  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

---

**Prezado (a) Professor (a),**

Estou cursando o Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino, pela Universidade Federal do Paraná. O meu objeto de pesquisa está relacionado ao uso, integração e apropriação de tecnologias e mídias digitais nas aulas de língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Sua participação para a realização de minha pesquisa é de fundamental importância! Suas respostas contribuirão muito na coleta de dados reais e na delimitação do caminho a ser seguido para a avaliação do uso das tecnologias e mídias digitais pelo professor nas aulas de língua inglesa.

Gostaria de contar com sua colaboração e, por isso, solicito a gentileza de responder as questões abaixo até o dia 16 de agosto de 2016 no formulário online. Caso deseje, posso disponibilizar cópias impressas para as respostas. Desde já agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Curitiba, 06 de agosto de 2016.

**Professora Clarice Maria Raimundo**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
**Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino**  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

---

## INSTRUMENTO DE PESQUISA

Nome da Escola/Unidade de Ensino: \_\_\_\_\_

### Dados do Profissional

1. Qual sua faixa etária?

- 20 a 30 anos  
 31 a 40 anos  
 41 a 50 anos  
 51 a 60 anos  
 61 anos ou mais

2. Há quanto tempo você leciona?

- menos de 5 anos  
 Entre 6 e 10 anos  
 Entre 11 e 20 anos  
 Mais de 21 anos

3. Há quanto tempo leciona na Rede Municipal de Ensino de Curitiba?

\_\_\_\_\_

4. Qual a sua formação acadêmica?

- Ensino médio  
 Ensino superior. Curso: \_\_\_\_\_  
 Especialização. Curso: \_\_\_\_\_  
 Mestrado. Curso: \_\_\_\_\_  
 Doutorado. Curso: \_\_\_\_\_

5. Para qual série/ano você leciona atualmente?

- 6º ano  
 7º ano  
 8º ano  
 9º ano

### Sobre as Tecnologias e Mídias Digitais: concepção

6. Qual a sua compreensão ou concepção em relação à tecnologia? E às mídias? Por favor, explique.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

**Sobre o uso pessoal das tecnologias e mídias digitais.**

7. Com que frequência você faz uso de tecnologias e mídias digitais fora da escola?

- ( ) Em todo tempo livre ( ) À noite  
( ) Só no final de semana ( ) Não utilizo

8. Quais são os usos que você faz das tecnologias e mídias digitais fora da sala de aula? Por gentileza, exemplifique.

---

---

---

---

**Sobre o uso das tecnologias e mídias digitais em sala de aula**

9. A utilização das tecnologias e mídias digitais já fazem parte da sua prática docente?

- ( ) Sim ( ) Não

Por gentileza, justifique sua resposta.

---

---

---

---

10. Quais as tecnologias e mídias digitais que você costuma utilizar para o desenvolvimento de suas aulas?

- ( ) Livro didático  
( ) Tecnologias digitais (computador, lousa interativa, TV, *tablet*, projetor, celular, etc.)  
( ) Materiais impressos  
( ) Outros.

Quais? \_\_\_\_\_

11. Com que frequência você utiliza as tecnologias e mídias digitais nas suas aulas?

- ( ) Todos os dias.  
( ) Uma vez por semana.  
( ) Quinzenalmente.  
( ) Uma vez por mês.  
( ) Não utilizo.

**Sobre o uso das tecnologias e mídias digitais no ensino da língua estrangeira.**

12. Quais são as vantagens e desvantagens do uso de tecnologias e mídias digitais no ensino de língua inglesa?

---

---

---

---

13. As tecnologias e mídias digitais tem transformado o ensino de língua estrangeira? O professor tem aprendido (ou não) com o uso das tecnologias? Qual a sua opinião? Por gentileza, explique.

---

---

---

---

14. Você tem dificuldades no uso das tecnologias e mídias digitais em suas aulas? Em caso afirmativo, por gentileza, explique.

---

---

---

---

15. Você acredita que o uso das tecnologias e mídias digitais tenha modificado sua forma de ensinar (técnicas, método de ensino)? Por favor, explique.

---

---

---

---

16. Você identifica suas aulas mais centradas no professor (*teacher centered*) ou no aluno (*student centered*), com o uso de tecnologias e mídias digitais? Por gentileza, explique.

---

---

---

---

17. De que forma, em sua opinião, as tecnologias e mídias digitais podem contribuir para a aquisição da língua inglesa?

---

---

---

---

**Sobre as tecnologias e mídias digitais na Escola**

18. O Projeto Político Pedagógico da sua escola prevê o uso de tecnologias e mídias digitais? Por gentileza, explique.

---

---

---

---

19. Em que medida a ação do Pedagogo auxilia ou não o professor no processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais?

---

---

---

---

20. A comunidade escolar (diretor, pedagogo, professor, pais, alunos) da sua escola procura incentivar o uso de recursos digitais para o desenvolvimento das aulas? Como você identifica isso? Quais são as ações ou atitudes que podem comprovar ou não tal incentivo?

---

---

---

---

**Sobre a formação inicial e/ou continuada para o uso das tecnologias e mídias digitais.**

21. Você recebeu formação específica em sua formação inicial (graduação) para o uso das tecnologias e mídias digitais em suas aulas? Por gentileza, explique.

---

---

---

---

22. Com relação à formação continuada ofertada pela mantenedora, você recebeu formação específica para uso das tecnologias digitais em suas aulas? Por gentileza, explique.

---

---

---

---

23. A escola oferece infraestrutura adequada para a utilização das tecnologias e mídias digitais em sala de aula? Por favor, justifique.

---

---

---

---

24. Em sua opinião, o que deveria ser contemplado num programa de formação continuada por parte da mantenedora para o uso de tecnologias e mídias digitais em suas aulas?

---

---

---

---

25. Quais são as mudanças pedagógicas e técnicas necessárias para o uso das tecnologias e mídias digitais nas aulas de língua inglesa, em sua opinião?

---

---

---

---

## APÊNCICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

<b>ROTEIRO PARA ENTREVISTA</b>
<b>Dados do profissional entrevistado</b>
1. Nome do/a professor/a (atribuir em seguida uma identificação): 2. Nome da unidade escolar:
<b>Prática docente e o uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na escola.</b>
3. Quais as tecnologias e mídias digitais que você costuma utilizar para o desenvolvimento das suas aulas? <input type="checkbox"/> <i>E-book.</i> <input type="checkbox"/> Computador – <i>Desktop.</i> <input type="checkbox"/> Lousa digital. <input type="checkbox"/> <i>Tablets.</i> <input type="checkbox"/> Projetor – <i>Datashow.</i> <input type="checkbox"/> <i>Notebook.</i> <input type="checkbox"/> <i>Smarphone.</i> <input type="checkbox"/> Máquina fotográfica digital. <input type="checkbox"/> TV – Digital – <i>Smart.</i> <input type="checkbox"/> Internet.
4. O que você entende por uso das tecnologias e mídias digitais na prática docente?
5. O que você entende por integração das tecnologias e mídias digitais na prática docente?
6. O que você entende por apropriação das tecnologias e mídias digitais na prática docente?
7. Qual é o preparo da sua escola para trabalhar com as tecnologias e mídias digitais na disciplina de língua inglesa?
8. Quais são as modificações metodológicas que o processo de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais implicam?

## APÊNCICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**Título:** “Uso, integração e apropriação das mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa na Rede Municipal de Curitiba”

**Objetivo:** Investigar o ensino da língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), na perspectiva de uso, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais, nas escolas públicas municipais de Curitiba.

Sua participação consistirá em participar de entrevista. As informações disponibilizadas por cada participante serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora responsável pelo estudo, sendo garantido anonimato absoluto. Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que sua **identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. O fornecimento de nome e e-mail é apenas para contato, caso seja necessário.

Ao responder este instrumento confirmo minha participação na pesquisa relacionada ao “Uso, integração e apropriação das mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa na Rede Municipal de Curitiba”, estando ciente de que será garantido sigilo absoluto quanto às informações prestadas e de que poderei desistir de participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo para nenhuma das partes envolvidas.

\_\_\_\_\_  
Nome do entrevistado

\_\_\_\_\_  
Telefone para contato

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Atenciosamente,

Clarice Maria Raimundo  
Mestranda em Educação  
Email: clararai@yahoo.com.br  
Telefone: 41- 99619-6867

Ricardo Antunes de Sá  
Orientador  
Email: antunesdesa@gmail.com  
Telefone: 41 - 991946217

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA DA SME



Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503023  
Fax 41 33503027

Curitiba, 19 de maio de 2016.

### AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora, Clarice Maria Raimundo, aluna do Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino, pela Universidade Federal do Paraná, orientada pela Prof.º Dr.º Ricardo Antunes de Sá, está autorizada a realizar a pesquisa sobre **“Uso, Integração e Apropriação das Mídias Digitais nas Aulas de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba”**.

O objetivo geral da pesquisa é:

- Investigar as práticas pedagógicas dos professores e professoras de língua inglesa dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º) das escolas públicas do município de Curitiba e o processo de uso, integração e apropriação das mídias digitais em suas aulas.

Os objetivos específicos são:

- Caracterizar e analisar como tem sido o processo de uso, integração e apropriação das mídias digitais pelo professor de língua inglesa a partir dos conceitos em relação ao ensino e aprendizagem da língua;
- Identificar quais fatores contribuem e/ou interferem no processo de uso, integração e apropriação das mídias digitais em sala de aula;



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba  
 Secretaria Municipal da Educação  
 Superintendência de Gestão Educacional  
 Departamento de Ensino Fundamental  
 Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A  
 Alto da Glória  
 80030-000 Curitiba PR  
 Tel 41 33503023  
 Fax 41 33503027

- Caracterizar e analisar os elementos teóricos e metodológicos que fundamentam o processo de uso, integração e apropriação das mídias digitais dos recursos das tecnologias digitais à prática docente;
- Analisar as formas de articulação entre os conteúdos curriculares, o uso de tecnologias digitais e seus reflexos na prática do professor de língua inglesa, de modo a contribuir com subsídios para a formação continuada de professores, bem como, para o processo político-pedagógico escolar.

A pesquisadora pretende coletar dados referentes ao tema de estudo com os professores(as) de Língua Estrangeira das 11 escolas de 6.º ao 9.º anos da Rede Municipal de Ensino:

- Escola Municipal do CAIC do Bairro Novo – Guilherme Lacerda Braga Sobrinho,
- Escola Municipal Professor Erasmo Pilotto
- Escola Municipal Júlia Amaral di Lenna
- Escola Municipal Herley Mehl
- Escola Municipal Coronel Durival de Britto e Silva
- Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag
- Escola Municipal Albert Schweitzer
- Escola Municipal CAIC Cândido Portinari
- Escola Municipal São Miguel
- Escola Municipal Papa João XXIII
- Escola Municipal Maria Clara Brandão Tesseroli

Informamos que, no caso de participação de estudantes na pesquisa, estes deverão ter autorização de participação e livre consentimento, assinada pelos pais ou responsáveis. Caso sejam realizadas filmagens ou fotografias, os/as estudantes também deverão ter autorização dos pais ou responsáveis para uso e cessão de



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal da Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80030-000 Curitiba PR  
Tel 41 33503023  
Fax 41 33503027

imagens, específica para essa pesquisa. No caso da participação dos professores, a pesquisa deverá acontecer no dia de permanência do (da) profissional.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.

Ressaltamos que o pesquisador deverá entregar uma **cópia salva em cd** dos resultados da investigação para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Leticia Mara de Meira  
**Diretora**  
**Departamento de Ensino Fundamental**

Leticia Mara de Meira  
Decreto 534 - Mat. 52460  
Diretora do Departamento de Ensino Fundamental