

As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras – estudo de caso de escola da Rede Federal de Ensino – CE/Brasil - em contexto anterior ao da pandemia de covid-19

Digital technologies in foreign teaching and learning process: a case study of a Federal Institute of Education- CE/Brazil - in context previous to the pandemic of covid-19

Tecnologías digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras - estudio de caso escolar de la Red Federal de Enseñanza - CE/Brasil - en un contexto anterior a la pandemia covid-19

Recebido: 04/10/2020 | Revisado: 06/10/2020 | Aceito: 07/10/2020 | Publicado: 09/10/2020

Francisca Natália Sampaio Pinheiro Monteiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7935-0043>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

E-mail: natalia@ifce.edu.br

Resumo

Este artigo aborda alguns aspectos gerais das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no ensino de língua estrangeira, mais precisamente, o seu uso como estratégia do processo de ensino e aprendizagem no ensino de inglês e espanhol, no âmbito de dois campi de uma escola pública da Rede Federal de ensino do estado do Ceará – Brasil, antes da Pandemia de Covid19 e da instauração do ensino remoto na referida instituição. Incluiu-se na análise se o uso de TICs é considerado pelos docentes como importante contributo no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como a identificação das ferramentas tecnológicas utilizadas na prática docente. Buscou-se reconhecer também os possíveis entraves para um maior emprego desses recursos nas práticas educacionais. Evidenciou-se que, embora os docentes apontem como relevante a inserção das TICs em sua prática de ensino para uma aprendizagem mais significativa, tal uso revela-se aquém face à evolução tecnológica diária em que todos estão imersos. A maior parte dos docentes diz fazer uso de novas tecnologias com pouca regularidade em sala de aula. Justificaram esse uso com os seguintes fatores: precariedade da infraestrutura física da instituição, que não apresenta um bom acesso à Internet; problemas socioeconômicos, pois alguns alunos não dispõem de

Internet em suas residências; falta de formação docente, que impossibilita uma exploração de uma maior diversidade desses recursos; sobrecarga de trabalho do professor, que, muitas vezes, não se vê motivado, nem com tempo para incorporar à sua prática as TICs.

Palavras-chave: TICs; Ensino de língua estrangeira; Educação.

Abstract

This article approaches some general aspects of information and communication technologies (ICT) in foreign language teaching, more specifically its use as a strategy of the teaching-learning process in the teaching of English and Spanish, in two campuses of a Federal School system in the state of Ceará, Brazil, before the Covid-19 Pandemic and the introduction of remote education in that institution. The analysis included the use of ICT considered by teachers as an important contribution to the process of teaching-learning foreign languages, as well as the technological tools identified used in teaching practice. The study also exposes barriers to greater use of these resources in educational practices. Although the teachers point out it as a relevant inclusion of ICTs in their teaching practice for more meaningful learning, such use is below the daily technological evolution in which immerses everyone. Most teachers say they don't use new technologies with much frequency in their classrooms. They prove its little use with the following factors: precariousness of the institution's physical infrastructure, which does not have good access to the Internet; socioeconomic problems, as some students do not have Internet in their homes; lack of teacher training, which makes it impossible to explore a greater diversity of these resources; the teacher's workload, who is not often not motivated neither with time to carry out ICTs.

Keywords: ICTs; Foreign language teaching; Education.

Resumen

Este artículo aborda algunos aspectos generales de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de lenguas extranjeras, más precisamente, su uso como estrategia para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza del inglés y del español, en el ámbito de dos unidades escolares de la Escuela Federal de educación pública en el estado de Ceará - Brasil, antes de la Pandemia Covid-19 y de la introducción de la educación a distancia en esa institución. El análisis incluyó si el uso de las TIC es considerado por los docentes como una contribución importante al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, así como la identificación de las herramientas tecnológicas utilizadas en la práctica docente. También buscamos reconocer los posibles obstáculos para un mayor uso de

estos recursos en las prácticas educativas. Se evidenció que, aunque los profesores señalan como relevante la inserción de las TIC en su práctica docente para un aprendizaje más significativo, tal uso se muestra por debajo de la evolución tecnológica cotidiana en la que todos estamos inmersos. La mayoría de los profesores dicen que utilizan las nuevas tecnologías con poca regularidad en el aula. Justificaron este uso con los siguientes factores: precariedad de la infraestructura física de la institución, que no cuenta con un buen acceso a Internet; problemas socioeconómicos, ya que algunos estudiantes no tienen Internet en sus hogares; falta de formación docente, que imposibilita la explotación de una mayor diversidad de estos recursos; exceso de trabajo del profesor, que muchas veces no está motivado, ni con tiempo para incorporar las TIC en su práctica.

Palabras clave: TICs; Enseñanza de lenguas extranjeras; Educación.

1. Introdução

Considerando o crescente avanço dos meios tecnológicos e o surgimento de novas mídias em diferentes aparatos digitais, admite-se hoje que processamos informações e acessamos ao conhecimento de forma distinta de décadas passadas. Tais diferenças refletem-se diretamente na forma como construímos esse conhecimento, que pode ser de maneira muito mais dinâmica e autônoma. Dessa forma, surge a necessidade de se repensar o papel dos sujeitos na sociedade, os quais, segundo Prensky (2011), são agora chamados “usuários” e classificados como “nativos digitais”: aqueles que nasceram dentro dessa era digital; ou “imigrantes digitais”, os que migraram para tal era.

Embora possa haver uma certa discordância por parte de outros autores dessa terminologia atribuída por Prensky, como Hulshof et alii (2016), que ao citarem danah boyd (2014), apontam que os jovens usam a tecnologia muito mais para fins sociais (comunicar-se e fazer compartilhamentos) a fins aplicados à aprendizagem, é indiscutível que o jovem está sim conectado a um mundo virtual, em maior ou menor escala, a depender, claro, de sua situação social. Nossos alunos, portanto, estariam classificados como nativos digitais, uma vez que, independente da classe econômica em que estão inseridos, os discentes das escolas públicas e particulares têm acesso ao uso de computadores, celulares, internet, ainda que esta não seja própria e seja acessada de outros lugares que não suas residências.

Nesse contexto, entende-se que o meio educacional não pode estar à margem desse processo, uma vez que nossos alunos são esses usuários e estão, em certa medida, usando

espaços virtuais para fins diversos. Questiona-se, então, como usar essa conectividade a favor do processo de ensino e aprendizagem?

Desse modo, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs) devem estar a serviço do educador e do educando, não só como meras ferramentas motivacionais, mas como forma de contribuir para a inserção dos discentes no contexto social que ora se apresenta. Desse modo, “as TICs revelam novas e motivantes perspectivas para o ensino e se permite migrar do “novo contexto social” para o ‘tecnológico contexto social’, onde o termo novo foi absorvido pelo termo tecnológico e isto é indiscutível” (Reinaldo, Magalhães, Reis, Gaffuri, Freddo, Hallal, 2016, p. 771)

Por isso, as TICs devem auxiliar na dinamicidade do processo de ensino e aprendizagem, possibilitar uma ruptura da barreira física da sala de aula e promover a construção do conhecimento em espaços virtuais de interação, já pensados para fins educacionais ou aproveitados para tal.

No ensino de uma língua estrangeira (LE), essa realidade não é diferente. Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma mobiliza fatores cognitivos, biológicos e sociais, os quais podem ser potencializados pelo uso das novas tecnologias. Tais ferramentas permitem uma gama de possibilidades “no que diz respeito à utilização de materiais autênticos, oportunidades de comunicação com aprendizes de outras partes do mundo, mobilidade de utilização (escolas, cybercafés, casa, escritório), práticas de habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, além de proporcionar informações atualizadas a todo momento.” (Júnior, 2012)

Desse modo, buscamos analisar se o uso dessas tecnologias é uma realidade no âmbito de ensino de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) de dois campi, do universo de 33, da Escola Federal de Ensino IFCE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará). Além disso, pretendeu-se também conhecer a percepção dos docentes sobre o uso dessas tecnologias, o porquê de usá-las ou não como recursos para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e melhor envolvimento dos educandos. Vale ressaltar que esta pesquisa se realizou no final de 2019, meses antes da Pandemia de Covid-19, a qual trouxe, entre tantas implicações, o estabelecimento do ensino remoto e uso de várias mídias e tecnologias para tentar suprir a ausência do ensino presencial.

2. As TICs e o Ensino de Línguas Estrangeiras

Aprender um novo idioma possibilita-nos uma maior visão de mundo, uma melhor compreensão de diversas culturas e sociedades, além claro, de um maior acesso à informação e comunicação internacional. Para Giroux (2004), “aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico, e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força da sua importância deve decorrer da relevância da sua função afirmativa, emancipadora e democrática.” Nesse sentido, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação tende a contribuir para essa democratização do ensino de língua estrangeira (LE) dentro do ambiente escolar ou fora dele. Interessa-nos, portanto, compreender de que forma as TICs estão imersas no processo de ensino e aprendizagem de um idioma no contexto formal de ensino.

Embora a utilização das TICs possa parecer algo recente, estando atualmente, diretamente relacionada ao uso da Internet, páginas webs e/ou aplicativos de *smartphones*, o uso de tecnologias permeia o ensino de LE em seu curso histórico. Segundo Paiva (2015, p. 05), a primeira grande revolução tecnológica foi a utilização de som e vídeo nas aulas de línguas. No início do século XX, a gravação e reprodução de som permitiu que áudios com falas de nativos daquele idioma estrangeiro fossem usadas em sala de aula, “o ensino começa a focar a língua falada, sem, contudo, ignorar as descrições sintáticas. Apesar de haver um foco na oralidade, entendia-se a aprendizagem da habilidade oral como imitação e repetição de amostras de falas gravadas por nativos.”

Segundo Kelly (1969, apud Paiva, 2015), os estúdios de Walt Disney foram os pioneiros na produção de vídeos, em formato de desenhos animados, em 1930, depois uma série de filmes em 1943, com fins didáticos para o ensino de inglês como LE. Na década de 40, a fita magnética permitiu também que os alunos pudessem gravar suas produções orais. Mais tarde, tal prática seria muito usada nos laboratórios de língua estrangeira que tiveram seu apogeu na década de 50. Entretanto, tais estruturas não obtiveram muito êxito, pois, segundo Paiva (2015), tratavam-se de instalações dispendiosas. Além da rigidez das instalações, a autora aponta os princípios linguísticos, que priorizavam a língua como conjunto de estruturas sintáticas e não proporcionavam a interação entre alunos e docentes como contributos para o insucesso desses laboratórios.

Projetos com a utilização de rádio e TV também tentaram promover o ensino de línguas estrangeiras. No Brasil, destacou-se o Telecurso da Fundação Roberto Marinho, em que disponibilizavam aulas de diversas disciplinas do currículo do ensino básico, incluindo o

inglês. Tal programa foi adotado por escolas públicas nas décadas de 80 e 90. Para além de tais programas, a TV ganha espaço importante na sala de aula da escola regular, já que é usada para “a visualização de vídeos gravados que passaram a fazer parte dos materiais didáticos das grandes editoras, mas que estão, pouco a pouco, migrando para CD-Roms e DVDs.” (Paiva, 2015, p. 7)

Na década de 80, com o uso dos primeiros computadores pessoais (PCs), os programas de reconstrução de texto, Storyboard e Adam&Eve, eram bastante explorados entre as práticas pedagógicas da época, primeiramente na Inglaterra. Somente nos anos 90, chegam ao Brasil. (Levy, 1997) Ainda que com propostas que pareciam inovadoras, já que permitiam uma gama de atividades lúdicas de reconstrução de texto, análise de vocabulário, ainda eram vistos como pautados em métodos formais e tradicionais, aquém do enfoque comunicativo de ensino e aprendizagem da língua.

De todas as tecnologias que foram usadas a serviço da aprendizagem de LE, sem dúvida, foi a Internet a que possibilitou o verdadeiro romper de barreiras físicas e verdadeiras experiências linguísticas reais para os estudantes. No Brasil, somente em 1997, o acesso público, no formato www, ganha os moldes do que conhecemos hoje. Há então a partir daí uma gama de páginas com conteúdos de leitura, dicionários, exercícios, etc.

A tecnologia da informática evoluiu rapidamente e o computador e seus periféricos, além do correio e do telégrafo, passaram a integrar todas as tecnologias da escrita, de áudio e vídeo já inseridas na sociedade: máquina de escrever, imprensa, gravador de áudio e vídeo, projetor de slides, projetor de vídeo, rádio, televisão, telefone, e fax. (Paiva, 2015, p. 9)

Rapidamente, a Internet evoluiu para o que foi denominado de Web 2.0, em que os usuários, além de consumidores, passam a ser produtores de conteúdos. Surgem as redes sociais; os repositórios de material, como o de vídeo *YouTube*; a *Wikipédia*, enciclopédia mundial elaborada por usuários do mundo inteiro; os ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*.

A Web passa a ser encarada como uma plataforma, na qual tudo está facilmente acessível e em que publicar online deixa de exigir a criação de páginas Web e de saber alojá-las num servidor. A facilidade em publicar conteúdos e em comentar os “posts” fez com que as redes sociais se desenvolvessem online. Postar e comentar passaram a ser duas realidades complementares, que muito têm contribuído para desenvolver o espírito crítico e para aumentar o nível de interação social online.

Escrever online é estimulante para os professores e para os alunos. (...) Neste momento, os agentes educativos podem, com toda a facilidade, escrever online no blogue, gravar um assunto no podcast ou disponibilizar um filme no YouTube. O ambiente de trabalho deixa de estar no computador pessoal do professor e passa a estar online, sempre acessível, a partir de qualquer lugar do planeta com acesso à Internet. (Carvalho, 2008, p. 8)

Atualmente, a computação móvel tem ganhado destaque no meio social e escolar com o uso popularizado dos smartphones e tablets. Essas tecnologias permitem uma maior conectividade, interatividade social, uma personalização dos ambientes de aprendizagem e uma grande facilidade de publicação e partilha de materiais online. O destaque é para os APPs (Software aplicativo) para essas plataformas móveis, que, além de possibilitar o acesso rápido e fácil a plataformas já existentes, apresentam-nos espaços próprios de aprendizagem, como os aplicativos para o estudo de idiomas, como o Duolingo, Busuu e muitos outros.

A tecnologia móvel também ampliou a tendência ao uso de jogos como ferramenta no processo de ensino de forma a motivar os estudantes, contribuindo para o engajamento na aprendizagem. “Esse ambiente, cujo princípio é a apropriação de estratégias que promovam determinado comportamento e motivem o indivíduo, é denominado ‘gamificação’”. (Cani, Pinheiro, Santiago & Soares, 2017 p. 457)

Esse avanço tecnológico e digital caracteriza a web 4.0, chamada também a Web Inteligente – web que proporciona a realização de soluções, com o crescimento da inteligência artificial, da internet das coisas e uma integração e interação em tempo real. No meio educacional, portanto, há um crescimento das metodologias ativas; uma valorização do aprender fazendo; e uma maior utilização da gamificação no processo educativo.

Os recursos existentes hoje, se explorados em todas as suas potencialidades e funcionalidades, se bem planejados no contexto escolar, podem permitir então que professores e alunos disponham de uma forma mais dinâmica e colaborativa de aprender e ensinar uma língua estrangeira.

3. O Ensino de Línguas Estrangeiras dentro do IFCE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), instituição federal de ensino público, foi criado oficialmente em 2008, quando o então presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei 11.892. O IFCE surgiu com o intuito de abranger o extinto Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET/CE) e as

Escolas Agrotécnicas Federais do Ceará. Embora tenha essa denominação e nova organização, a referida instituição é centenária, pois remonta do início do século XX, 1909, com a criação da Escola de Aprendizes e Artífices. Ao longo de um século de existência, foi sofrendo alterações em suas denominações: em 1941, passa a chamar-se Liceu Industrial do Ceará; em 1968, Escola Técnica do Ceará; e em 1994, Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Foi a partir da mudança para CEFET que a instituição passou a contar também com cursos de nível superior e com atividades de pesquisa e extensão.

Atualmente, o IFCE abrange cursos de distintos níveis de ensino básico e superior, com forte atuação em extensão e pesquisa, distribuídos em 33 *campi* nas mais diversas regiões do estado do Ceará. Entre os cursos ofertados, prevalece a vocação para o ensino técnico e tecnológico. Temos então: ensino médio integrado ao ensino técnico; cursos técnicos a nível de ensino médio; licenciaturas e graduações a nível de bacharelado e tecnólogo; cursos *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, este último a nível de Mestrado; além de cursos de formação continuada que caracterizam os cursos de extensão ofertados.

Nesse âmbito, a instituição conta com o ensino de diversas línguas estrangeiras em seus diferentes níveis de ensino e com diferentes objetivos. Embora haja a oferta de francês, italiano, alemão como cursos de extensão e de disciplinas, nos currículos de alguns cursos superiores, é o ensino de inglês e espanhol que predomina nos cursos de nível médio e de extensão, e o ensino de inglês em cursos de nível superior. Realidade compartilhada pelos diferentes *campi* do IFCE.

Essa maior demanda pelo ensino de inglês e espanhol no IFCE reflete uma tendência que ultrapassa os muros da instituição, sendo uma realidade brasileira, já que é sabido que, entre outras justificativas, há uma pressão externa oriunda do mundo globalizado para que se aprenda o inglês; e uma necessidade de que se aprenda o idioma espanhol, devido aos países vizinhos e as relações internacionais que existem entre o Brasil e alguns países latino americano. Devido, então, a essa predominância do ensino desses idiomas, optamos por fazer nossa investigação entre os professores de inglês e espanhol.

Assim, o IFCE procura atender essa demanda contemplando em seus diversos cursos as disciplinas de inglês e espanhol. Não há, atualmente, um padrão dos currículos da referida instituição, pois se entende que cada campus tem a liberdade, baseado em um documento norteador oficial, catálogo de referência¹, de adaptar seu currículo à realidade de seu campus,

¹ Os catálogos de referência contemplam o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, ambos elaborados por equipes técnicas do Ministério da Educação do Brasil. São documentos que orientam a oferta dos cursos superiores e técnicos do ensino público brasileiro.

levando em consideração aspectos como: alunos, corpo docente, estrutura física, demanda local. Os professores, nesse processo, participam da construção do currículo destes cursos e têm autonomia para escolherem a metodologia mais adequada para aplicação dos conteúdos. É, portanto, nesse contexto, que queremos fazer uma análise, ainda que incipiente, de como as novas tecnologias estão sendo incorporadas à metodologia desses profissionais.

4. Metodologia

Face ao que foi discutido, o presente estudo tem por finalidade refletir sobre o uso de TICs no ensino de línguas estrangeiras em sala de aula no âmbito do IFCE antes do contexto da Pandemia de Covid-19. Portanto, o que se pretende responder como problemas desta pesquisa é: os professores de inglês e espanhol do IFCE incorporam as TICs em suas práticas de ensino? Se as incorporam, de que forma as utilizam? Se não as usam, ou se usam menos do que gostariam, o que os limita ou potencializa tal uso?

Faz-se, então, aqui apenas um estudo de caso, já que consideramos apenas os professores de 2 *campi* do IFCE, de um universo de 33. São 5 participantes: 3 de inglês; 2 de espanhol. Os participantes serão identificados na análise dos dados como Professor e enumerados de 1 a 5 de forma aleatória. Não serão revelados nem os campi de estudo nem os nomes dos docentes envolvidos na pesquisa.

Temos uma pesquisa qualitativa e descritiva, ou seja, na qual não se recorre a dados estatísticos, numéricos, mas sim à observação, e à preocupação de como os dados se apresentam (Zanella, 2013). A coleta desses dados, portanto, foi realizada por meio da aplicação de inquérito, que tem a função de questionar sobre uma questão e contribuir para a sua descrição e interpretação (Ghiglione, & Matalon, 2001). Tal inquérito foi aplicado como questionário de forma não presencial aos participantes da pesquisa com o intuito de recolher as informações pretendidas e se deu em novembro de 2019.

Nosso instrumento de coleta de dados, o questionário, foi estruturado em 2 blocos. O primeiro em que o professor preencheu com sua idade e nível de atuação de ensino: Ensino Médio Integrado, Ensino Técnico Subsequente, Curso de Extensão e/ou Ensino Superior. O segundo bloco trouxe 6 questões, com questões abertas e fechadas. O questionário foi elaborado com base nos objetivos desta pesquisa.

5. Resultados e Discussão

Como já foi mencionado, tivemos a aplicação de 5 questionários, com professores de inglês e espanhol de dois *campi* do IFCE. No primeiro bloco do nosso questionário, os participantes preencheram com os dados referentes à idade e níveis de atuação. Todos os professores desta amostra estão com a idade entre 35 e 44 anos, revelando que, como pontua Presnky (2011), são os “migrantes digitais”. Com relação aos níveis de atuação, dois dos professores atuam em todos os níveis de ensino da instituição (ensino médio integrado, ensino técnico integrado, curso de extensão e ensino superior); dois professores só não atuam no ensino médio integrado; e uma apenas não atua no ensino superior.

No segundo bloco do questionário, perguntou-se: *Você acredita que o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa da língua estrangeira?* De forma unânime, todos responderam de forma afirmativa. Além da resposta objetiva para tal pergunta, foi pedido que os professores justificassem suas respostas. Em todas as respostas, houve um destaque para o entendimento de que o fato de nossos alunos estarem imersos em um mundo tecnológico, por fazerem uso de tecnologias em seu dia a dia, é preciso incorporá-las também em sala de aula, o que corrobora a ideia que é defendida por Prensk (2011), de que nossos alunos como imigrantes digitais anseiam por aplicação da tecnologia no processo educativo.

Os nossos alunos estão incorporando cada vez mais a tecnologia ao seu dia a dia. A grande parte deles já tem uma desenvoltura muito grande no domínio de tecnologias que servem para os mais variados propósitos: entretenimento, informação, saúde, deslocamento, aumentar rede de relacionamentos e aprendizagem geral. (Professor 1)

O professor 1 ressalta que essa grande conectividade dos alunos gera uma necessidade dos docentes de se comunicarem com os educandos por meio das ferramentas que já usam, tais como: “WhatsApp, LinkedIn, Instagram, Facebook, Gmail, Google Maps, Google tradutor etc.” Sugere também o trabalho com ferramentas, que talvez sejam desconhecidas pelos alunos, como: “Kahoot, Quizlet etc”.

Dois professores (professor 2 e professor 4) também destacaram que os recursos tecnológicos tornam a aula mais atrativa, dinâmica e interativa, o que pode proporcionar um maior engajamento do aluno na aula:

No mundo conectado, dinâmico e instantâneo em que vivemos, ministrar aulas apenas com papel, lousa e pincel faz da experiência de ensino-aprendizagem algo muito monótono e na maioria das vezes desinteressante para os discentes. Além disso, com o envolvimento dos alunos, nota-se que a aprendizagem é de fato mais significativa. (Professor 2)

O professor 3, ao justificar sua resposta positiva com relação ao uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, destacou práticas eficazes devido ao aspecto dinâmico da Internet e ao fato dos alunos disporem do telefone móvel, como o uso de dicionários online e o acesso a arquivos (em pdf, power point), disponibilizados pelo professor, por exemplo, em plataformas como o Google Classroom, que podem ser facilmente acessados pelos alunos por meio de seus aparelhos celulares.

A seguir, tivemos a seguinte pergunta: *Você utiliza-se, em suas aulas, de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira?* Oferecemos uma resposta objetiva para tal, em que o informante marcava sim ou não. Todos responderam de forma afirmativa e seguiram para a questão de número 4, que pedia para indicar quais recursos utilizam e como os utilizam. A questão de número 3 foi descartada, já que pedia para que justificassem o não uso.

A questão 4 indagou sobre quais tecnologias são usadas: *Se faz uso dessas tecnologias, indique quais são e detalhe como as utiliza em sua prática pedagógica.* A partir, então, das respostas dos 5 inquiridos, tivemos a menção das seguintes ferramentas:

- WhatsApp para aplicação de provas orais, para compartilhamento de informações, como indicação de materiais de estudo disponíveis na Internet, para compartilhamento de áudios, vídeos e como local de interação para esclarecimento de dúvidas;
- Google Maps para ensinar direções e a parte cultural das cidades;
- uso de jogos, como o Kahoot, para consolidar aspectos gramaticais e de uso da língua;
- Google Tradutor para leitura de textos e produção textual, além dos dicionários online;
- Google Classroom como repositório de texto e atividades;
- plataforma Moodle e suas ferramentas para disciplinas ofertadas nos cursos na modalidade a distância;
- e-mails para envio e recebimento de textos e atividades produzidas pelos alunos;
- plataforma Youtube para visualização de videoaulas, filmes;

- assim como a plataforma Netflix, que também foi destacada com legendas.
- os aplicativos de telefone móvel: Longman English Dictionary (aplicativo de dicionário monolíngue) e VOA learning english (aplicativo que oferta vídeos, podcasts, matérias e atividades em vários níveis de inglês).

É possível verificar que, entre as TICs mencionadas pelos professores nos inquéritos, há um destaque para os aplicativos de telefones móveis ou mesmo ferramentas Web acessadas pelos alunos por meio dos seus smartphones. Esse aparelho, embora ainda divida opiniões no ambiente escolar, já que para muitos educadores é o causador de indisciplina ou de falta de concentração dos alunos, pode revelar-se como um importante facilitador de acesso a TICs facilitadoras do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Com smartphones, custosos laboratórios de informática deixam de existir. Um smartphone oferece mais acesso a recursos literários gratuitos se comparado a completa enciclopédia Britânica ou uma razoável biblioteca escolar com mais de 2000 exemplares físicos. Por ser de uma realidade bastante difundida, treinamento especializado para uso de smartphone não é necessário, em contraponto aos desktops. Inúmeros aplicativos em diferentes áreas do conhecimento são gratuitos e extremamente intuitivos. Os usuários de smartphones são os mais interessados em manter-se atualizados. (Reinaldo, Magalhães, Reis, Gaffuri, Freddo & Hallal, 2016, p. 771)

Em sua prática pedagógica, Santana (2018) também pontua a relevância do uso dos aparelhos móveis como importantes ferramentas em suas aulas de inglês e espanhol e o grande êxito em seu uso. Mostra que os alunos se surpreendem com a funcionalidade de seus aparelhos celulares para os fins pedagógicos: “a utilização para efeitos didáticos de um dispositivo, cujo uso normalmente não é bem visto dentro da sala de aula, transmite uma maior confiança do professor nos alunos, que trabalham com um maior sentido de responsabilidade.” (Santana, 2018, p. 42)

Há um destaque também para as plataformas virtuais de ensino, como Moodle e Google Classroom, com caráter interativo, que permite um processo de avaliação formativa (Jesus, Gomes & Cruz, 2012). Essas são características essenciais para que possamos considerar algum recurso tecnológico como proposta de intervenção pedagógica, ou o uso de tecnologias acaba por apenas replicar um modelo tradicional transmissivo de conteúdo.

Já a pergunta 5 trouxe a seguinte indagação: *Com qual frequência você usa essas tecnologias em sua prática docente?* Tivemos as seguintes alternativas: *raramente, com*

regularidade, sempre. Das 5 respostas, o professor 2 respondeu que usa as tecnologias raramente; o professor 5 disse fazer sempre uso de TICs, já os demais responderam com regularidade.

A questão 6 pediu que os informantes justificassem a resposta da questão 5: *Justifique o porquê de você fazer o uso dessas tecnologias de forma rara/regular/frequente.* O Professor 5 que respondeu que sempre usa as tecnologias em sala de aula justificou tal resposta relatando que esse uso favoreceu a interatividade em sala além de um maior feedback dos alunos. Segundo ele, ainda que existam alunos com dificuldade de acesso às plataformas usadas pela professora ou à interação em ambientes virtuais de aprendizagem, tenta-se dar um suporte de forma individual a esse aluno. Dar *feedback* e apoio ao educando com relação às atividades desenvolvidas com meios tecnológicos se mostra fundamental para o êxito dessas atividades, para que o estudante se sinta motivado a continuar participando de tudo o que é proposto (Moran, 2012).

O Professor 2, que respondeu usar raramente tecnologias em sua prática, ao justificar sua resposta, traçou um paralelo entre o ensino à distância e presencial. Para ele, na modalidade à distância, o uso de TICs é o comum, uma vez que docente e discentes já estão conectados por tecnologia, pois se faz uso de plataformas virtuais de aprendizagem, onde se usam ferramentas como fórum, chat, etc. Segundo o professor, é um ambiente mais propício também à exploração de outras ferramentas que a Internet disponibiliza. Em paralelo, nas disciplinas de ensino totalmente presencial esse uso é muito menor devido a alguns fatores que destaca:

- nem sempre se dispõe de internet de qualidade;
- nem todos os alunos possuem ou levam seu celular para a sala de aula (muitos por questões de insegurança no caminho entre a casa e a instituição)
- ao levar os alunos para o laboratório de informática, perde-se tempo da aula conectando os equipamentos;
- às vezes não há tempo hábil para preparar uma aula mais elaborada;
- não dominar muitas TICs. (Professor 2)

Como destacado pela Professora acima, que diz “não dominar muitas TICs”, a falta de formação docente é um gargalo no que tange ao uso de novas tecnologias pelo docente. Esse fator é apontado como dificultador por outros trabalhos e pesquisas (Gomes, Maia, Pontes, 2016). Muitos dos atuais professores não tiveram acesso a práticas pedagógicas que contemplassem as tecnologias digitais em sua formação inicial, e, amiúde, não conseguem tê-

la como formação continuada, a qual se faz imprescindível para que práticas inovadoras sejam adotadas em sua prática.

Os professores sentem-se, muitas vezes, intimidados diante daquilo que obtiveram pouco estudo técnico. É preciso que, ao introduzir os recursos informáticos nas escolas pela primeira vez, seja levada em conta a formação e atualização dos docentes, para que possam elaborar métodos de ensino que aproveitam esta nova tecnologia. (Reinaldo, Magalhães, Reis, Gaffuri, Freddo & Hallal, p. 776, 2016)

Entre os demais informantes, os Professores 3 e 4 também destacaram que usam menos do que gostariam as TICs devido à falta de infraestrutura da instituição, que não dispõe muitas vezes de um bom acesso à Internet. Outros aspectos importantes também foram destacados: falta de tempo para planejamento da aula com TICs; falta de conhecimento de alguns recursos, como aplicativos de telefones móveis; baixo poder aquisitivo dos alunos que os impede de ter acesso à rede em suas residências. Já o professor 1 coloca esse uso como algo desafiador a sua prática.

De certo modo, o fato de querer incluir a tecnologia na sala de aula também me obriga a sair da zona de conforto e aprender recursos que não domino. Sempre busco me informar, em sites especializados e em conversa com os pares, quais são os recursos mais utilizados para a finalidade de ensino/aprendizagem de idiomas. Além disso, tento também utilizar TICs que normalmente não seriam utilizadas para o fim de ensino de idiomas como Waze, Google Maps etc mas que podem também contribuir para o aprendizado de certos aspectos linguísticos e pragmáticos da língua. (Professor 1)

6. Considerações Finais

A partir do presente estudo, é possível inferir que as TICs, mesmo antes da pandemia de Covid-19 que implantou o estudo remoto por meio de novas tecnologias, estavam inseridas, em maior ou menor grau, no processo de ensino e aprendizagem da prática docente dessa pequena parcela de professores das línguas estrangeiras inglês e espanhol do IFCE e apresentou-se como uma realidade no processo educacional. Esse uso de tecnologias em sala de aula presencial se deu de forma bastante diversificada com a exploração de várias ferramentas disponíveis na Internet.

Diante das ferramentas citadas pelos professores, ganharam destaque os aplicativos acessados por meio do smartphone que se mostrou como grande facilitador dessa inclusão de

TICs em aula pelo professor, que, além de explorar aplicativos pensados prioritariamente para contextos educacionais, tem adaptado outros, com funções distintas, para fins pedagógicos.

No entanto, embora haja a inserção das TICs na prática docente desses professores, foi possível constatar que a utilização dessas ferramentas ainda era limitada devido a problemas relacionados: à infraestrutura da instituição (realidade compartilhada por outras escolas públicas brasileiras), que não possui uma boa conexão à Rede Mundial de Computadores; ao contexto socioeconômico de muitos alunos, que não podem ter conexão à Internet em casa; à falta de formação docente, que dificulta o maior uso dessas ferramentas; e à sobrecarga de trabalho, que impede que o educador tenha tempo de estudo e planejamento de suas atividades com o uso dessas ferramentas.

É mister que tenhamos pesquisas futuras, que abranjam mais sujeitos, para que seja possível traçar um real perfil do uso das TICs pelos professores de idiomas dentro da instituição em questão. Além disso, seria bastante pertinente traçar um paralelo de estudo, em que se investigue o uso dessas ferramentas pelos docentes no contexto do ensino remoto que foi instaurado no IFCE em decorrência da Pandemia de covid-19.

Em suma, para que as TICs sejam usadas em toda sua potencialidade em sala de aula, seja ela presencial e/ou virtual, é necessário que se promova uma aprendizagem colaborativa, tornando a aula mais atrativa, participativa, em que os alunos se sintam motivados a participar, interagir, construir o conhecimento. Para tal, precisamos repensar o ambiente educacional, com infraestrutura adequada para o desenvolvimento da informática educativa, bem como professores atualizados, motivados, que possam dedicar tempo na elaboração de aulas, projetos interdisciplinares que integrem as TICs e seu uso adequado às práticas pedagógicas. Entendemos que, assim como afirma Moran (2017), a educação, em qualquer modelo no qual esteja pautada, precisa ser pensada de forma muito mais diversificada do que a que temos hoje.

Referências

Cani, J. B., Pinheiro, I. Q., Santiago, M. E. V. & Soares, G. M. (2017) Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *RBLA*, 17 (3), 455-481. doi: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711880>

Carvalho, A. A. A. (Org.) (2008) *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para professores*. Portugal: Ministério da Educação.

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001) *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giroux, H. A. (2005) Entrevista: qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, 131-143. doi: <https://doi.org/10.4000/rccs.962>
- Hulshof, C. D., Bruyckere, P. de, & Kirschner, P. A. (2016) Technology in Education: what teachers should know. In: *American Educator*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094203.pdf>
- Jesus, Â., Gomes, M. J., & Cruz, A. (2012) Objetos de aprendizagem – uma proposta de design pedagógico. In: *II Congresso Internacional TIC e Educação*. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21687>
- Júnior, H. (2012) O uso da tecnologia no ensino de língua estrangeira. In: *HELB: História do Ensino de Línguas no Brasil*, 6 (6) Recuperado de: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198:o-uso-da-tecnologia-no-ensino-de-lingua-estrangeira&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17.
- Levy, M. (1997) *Computer-assisted language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Moran, J. (2012) *A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá*. São Paulo: Papyrus.
- Moran, J. (2017) Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: Yaegashi, S. e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV.
- Paiva, V. L. M. de O. (2015) O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M. De; MACIEL, R. F. (Orgs). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas: Pontes Editores. Recuperado de: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>.

Prensky, M. (2011) *From digital natives to digital Wisdom*. Recuperado de: http://marcprensky.com/writing/Prensky-Intro_to_From_DN_to_DW.pdf.

Reinaldo, F., Magalhães, D. R., Reis, L. P., Gaffuri, S., Freddo, A. Hallal, R. (2016) O uso de Smartphones na Educação: avaliação por grupos focais. In: *Atas Congresso Ibero-americano em investigação qualitativa*. Recuperado de: https://www.academia.edu/26868427/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Qualitativa_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_Pesquisa_Explorat%C3%B3ria_de_Pol%C3%ADticas_para_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores_e_Redes_de_Aprendizagem.

Gomes, J. A. C., Maia, M. E. N., Pontes, V. M. de A. (2016) O uso dos recursos digitais na sala de aula: um estudo de caso de uma escola pública do Ceará/Brasil. In: *Atas do IV Congresso Internacional das TIC na Educação Tecnologias digitais e a Escola do Futuro*, Lisboa.

Santana, C. G. A. (2018) *O papel das novas tecnologias no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras* (Relatório de estágio, Universidade de Coimbra) Recuperado de: https://eg.uc.pt/bitstream/10316/82813/1/CarlosSantana_versaofinal.pdf

Zanella, L. C. H. (2013) *Metodologia de Pesquisa*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC.

Porcentagem de contribuição por autor no manuscrito

Francisca Natália Sampaio Pinheiro Monteiro – 100%