

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

**Marcus de Souza ARAÚJO**

*Universidade Federal do Pará*

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo apresentar as reflexões de três alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Língua inglesa, de uma universidade federal do norte do país, acerca da inclusão das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem. O referencial teórico baseia-se nos usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs) de Kenski (2012a, 2012b), de Moran (2012, 2013), de Camargo e Daros (2021), entre outros. Com relação à metodologia, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso qualitativo e utiliza como instrumento de pesquisa um questionário, um diário reflexivo e uma entrevista. Os resultados apontam que uma disciplina acadêmica específica sobre tecnologias digitais tem papel relevante no curso de formação inicial de professores de inglês, além dos alunos do curso usarem a tecnologia para aprender a língua-alvo e a refletir criticamente a respeito das potencialidades e da apropriação das tecnologias para fins pedagógicos. Defende-se, assim, que as tecnologias digitais podem trazer múltiplas vantagens ao serem incorporadas à pedagogia da sala de aula de maneira reflexiva, funcional e crítica no Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, trazendo contribuições importantes para a formação inicial de professores de inglês.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Letras-Língua Inglesa. Tecnologias digitais. Prática pedagógica. Ensino e aprendizagem.

## PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION: REFLECTIONS ABOUT THE INSERTION OF DIGITAL TECHNOLOGIES

**Abstract:** This paper aims at presenting the three students' reflections of an English-language teaching undergraduate program about the insertion of digital technologies in teaching and learning at a federal university in the north of Brazil. This study is grounded on theoretical discussions regarding the uses of Information and Communication Digital Technologies of Kenski (2012a, 2012b), Moran (2012, 2013), Camargo and Daros (2021), among others. As for the methods, this research is a qualitative case study and as a research instrument a questionnaire, reflective reports and an interview are used. The results point out that a specific academic subject on digital technologies plays a relevant role in English-language teaching undergraduate programs. Moreover, the students use technologies for learning the target-language and for reflecting critically upon the potential and appropriation of these technologies for teaching purposes. Therefore, it is argued that digital technologies will provide many benefits when incorporated into classroom pedagogy in a reflexive, functional and critical way, as well as bringing important contributions to English-language teaching undergraduate students' education.

**Keywords:** English-language undergraduate teacher education. Digital Technologies. Teaching practice. Teaching and learning.

## FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE LENGUA INGLESA: REFLEXIONES PARA EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo presentar las reflexiones de tres alumnos del curso de Licenciatura en Letras-Lengua Inglesa, de una universidad federal del norte del país, sobre la inclusión de las tecnologías digitales en la enseñanza y en el aprendizaje. El referencial teórico se fundamenta en los usos de las tecnologías digitales de la información y comunicación (TIDC) de Kenski (2012a, 2012b), Moran (2012, 2013), Camargo y Daros (2021), entre otros. Con relación a la metodología, esta investigación se presenta como un estudio de caso cualitativo y utiliza como instrumento de investigación un cuestionario, un diario reflexivo y una entrevista. Los resultados indican que una asignatura académica específica sobre tecnologías digitales asume un papel relevante en el curso de formación inicial de profesores de inglés y que los alumnos del curso usan la tecnología para aprender la lengua meta y reflexionan críticamente sobre las potencialidades y la incorporación de esas tecnologías para fines pedagógicos. Se defiende, así, que las tecnologías digitales pueden aportar múltiples ventajas si se incorporan a la práctica pedagógica de manera reflexiva, funcional y crítica en el curso de Licenciatura en Letras-Lengua Inglesa, contribuyendo de forma relevante a la formación inicial de los profesores de inglés.

**Palabras clave:** Licenciatura en Letras-Lengua Inglesa. Tecnologías digitales. Práctica pedagógica. Enseñanza y aprendizaje.

### 1 INTRODUÇÃO

A palavra “formação” está associada a um processo contínuo em que a teoria, a prática e a reflexão precisam estar inter-relacionadas e interdependentes. Com essa visão, o professor pode olhar para seu conhecimento experiencial praticado em sala de aula e pode retomar para uma prática reflexiva, em diálogo com: (a) uma teoria contextualizada a seu ambiente de sala de aula; (b) as necessidades e os interesses dos alunos; (c) o material didático selecionado; (d) a metodologia escolhida; e (e) o processo de avaliação de aprendizagem. Em outras palavras, o professor em cursos de formação “busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz a atividade do professor. [...] a formação olha além.” (LEFFA, 2016, p. 83).

Nessa direção, a formação de professores está diretamente relacionada com a ação-reflexão (FREIRE, 1975/2010) e não exatamente a um modelo de regras ou de teorias

descontextualizadas, que precisam ser memorizadas ou decoradas de maneira passiva. Faz-se necessário incentivar o aluno do Curso de Licenciatura em língua estrangeira, em formação inicial, a investigar e a refletir sobre a (futura) docência, a (futura) ação (FREIRE, 1995/2014), para que seja competente em “observar(-se), questionar(-se), pesquisar(-se), organizar ideias, interpretar e reinterpretar continuamente, problematizando, sempre.” (RAMOS; FREIRE, 2009, p. 33).

Nessa vertente, a pandemia da COVID-19 proporcionou reflexões a respeito de a arquitetura do espaço de ensino e aprendizagem no contexto mundial. O ambiente físico da sala de aula tornou-se digital. O professor é desafiado a uma nova prática pedagógico-tecnológica e o aluno levado a se adaptar a um novo modelo de ensino. As aulas foram (e ainda continuam) *on-line*, em momentos síncronos (professores e alunos estão juntos em um horário predeterminado) e assíncronos (professores e alunos trabalham em horários flexíveis). As escolas e as universidades foram forçadas a adaptar seus currículos a uma nova realidade emergencial com o uso potencial e funcional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Diante de tais pressupostos, o professor precisou se reinventar, se adaptar as novas mudanças de ensino, a olhar e a refletir para a sua prática em buscar de respostas, na impossibilidade do uso da sala de aula presencial durante o período pandêmico. Nessa perspectiva, Valente e Almeida (2022, p. 6) postulam que, pedagogicamente,

[...] os professores tiveram de se reinventar, de maneira a: reconfigurar as aulas presenciais já planejadas; elaborar novos materiais de apoio, inclusive lançando mão de mídias como vídeos e *podcasts*; criar canais em redes sociais para interagir com alunos e seus familiares; desenvolver estratégias para engajar os estudantes em atividades remotas; e tentar envolver as famílias no processo educacional. Tais esforços partiram principalmente dos professores, visando não perder o aluno nem prejudicar o processo de aprendizagem.

Conforme destacam Veen e Vrakking (2009) e Camargo e Daros (2021), a geração atual de alunos não se adapta ao modelo de educação tradicional, no qual o professor fala, ministra sua aula, como se fosse um palestrante, e o aluno, sentado, comportadamente, escuta-o, de maneira passiva. Os tempos mudaram e as pessoas, também. A pandemia da covid-19 mostrou claramente estas mudanças e a necessidade de hibridização na educação.

Nesse cenário, como a escola e a universidade desejam que seus alunos sejam educados no ambiente analógico se o mundo real é digital? Conforme descrevem Russell e Murphy-Judy (2021), cria-se um confronto hierárquico, didático e metodológico, apenas para mencionar alguns, entre o professor / a escola / a universidade e o aluno. Esse é visto como indisciplinado, rebelde, bagunceiro, tagarela durante todo o período da aula, desmotivado, desatento, nas aulas *on-line* fica com a câmera desligada, pouco interage com os colegas e o professor, e não consegue aprender. Ao passo que o professor é considerado chato, estressado, dominador, fala o tempo todo e não dá uma aula interessante, do ponto de vista dos alunos. (RUSSELL; MURPHY-JUDY, 2021).

Desse modo, saber lidar com a nova geração de alunos é um desafio para a maioria dos professores e para as escolas / as universidades brasileiras. Integrar e mediar as TDICs em práticas pedagógicas no contexto educacional não é tarefa fácil (a pandemia da Covid-19 nos mostrou as restrições). A inclusão de ferramentas tecnológicas no ensino e na aprendizagem exige colaboração e cooperação de todos os agentes do sistema, desde o diretor/reitor, o coordenador pedagógico até o professor, bem como o aluno, e por que não acrescentar também o Governo, nas esferas municipal, estadual e federal. Não basta um professor realizar um trabalho isolado se os demais agentes do sistema não estão integrados e conectados. A mudança ocorrerá com a participação ativa e efetiva de todos os atores da Educação.

Nessa perspectiva de integração das TDICs com a formação do professor, o presente artigo tem por objetivo apresentar as reflexões de três alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, de uma Universidade Federal do norte do país, em relação à inclusão das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Para esta discussão, organizo este artigo em cinco seções, além desta introdução. Apresento, inicialmente, o arcabouço teórico sobre as TDICs e suas relações com a formação do professor. Em seguida, passo a descrição do percurso metodológico desenvolvido para esta pesquisa. Posteriormente, trago a análise dos dados a partir dos informantes do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da universidade em foco. Por fim, teço algumas considerações sobre os desdobramentos da pesquisa.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Apesar de serem reconhecidas como essenciais na educação, as TDICs ainda são pouco exploradas e usadas em todas as suas potencialidades e possibilidades pelos professores, com seus alunos, de maneira pedagógica, na visão de Prensky (2012). Pensar nas TDICs, didaticamente, de acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2021), é saber usá-las como interfaces integradoras ao currículo, para aprimorar o ensino e os propósitos reais de aprendizagem, na tentativa de modificar e transformar a realidade da sala de aula tradicional. Além disso, as tecnologias podem capacitar o aluno a tornar-se um usuário competente e crítico, tornando-se, assim, um agente do conhecimento, como bem professora Freire (1996/2004).

Fantin e Rivoltella (2013) defendem a articulação entre os conhecimentos técnico e pedagógico, pois saber operar instrumentalmente determinadas TDICs não implica, necessariamente, em saber usá-las pedagogicamente. Assim sendo, a ação do professor deve se voltar para a avaliação reflexiva de ferramentas digitais, que melhor se configura em seu contexto de ensino e aprendizagem, “o que demanda formação no sentido da aquisição e da construção de habilidades técnicas instrumentais, ao lado das reflexivas e metarreflexivas.” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2013, p. 134). Por essa razão, Pischetola e Miranda (2021) afirmam que para se desenvolver o conhecimento e o uso reflexivo das TDICs, faz-se necessária uma formação docente continuada constante.

Vale aqui salientar uma formação reflexiva em que as TDICs possam fazer sentido de criação, invenção, motivação e inovação (LEVY, 1993) para a prática docente, e não se constituírem em um complemento, um acessório, para as atividades de sala de aula. Como afirma Alves (2014), não basta oferecer a mesma metodologia, o mesmo procedimento e os mesmos objetivos, com roupagens novas ou as antigas camufladas. Novas mudanças de ações e de pensamento do professor são necessárias. Sob esse enfoque, Silva (2017) pontua a importância do planejamento do trabalho pedagógico do professor por meio de uso das tecnologias digitais, como forma de tomada de decisões sistemáticas, reflexivas e contínuas, que possam superar “as práticas conservadoras e cristalizadas de ensinar, aprender e avaliar.” (SILVA, 2017, p. 37).

A esse respeito, o pensamento de Bates (2016) converge com o de Alves (2014), que reconhecem a formação do professor com TDICs como relevante e ponto de partida para a

flexibilização, conscientização e integração pedagógicas de novas ações no processo de ensino e aprendizagem, pois “a presença e o uso educativos das tecnologias não significam, por si mesmas, uma garantia de qualidade.” (PABLOS, 2006, p. 74).

Por sua vez, Moran (2012, 2013) acredita que as TDICs trazem novos desafios e grandes possibilidades para o ensino, tanto para o professor, como para a escola (também a universidade), pois ambos precisam sair do centro do conhecimento para integrarem as TDICs, de maneira participativa, reflexiva e crítica entre os alunos. Afinal, com bem destacam Kalantzis e Cope (2012), os professores da contemporaneidade precisam fomentar ambientes e diversas oportunidades de aprendizagem para os alunos poderem assumir, assim, a responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem por meio de o uso de novas tecnologias e mídias digitais. Diante do exposto, Sancho (2006) admite que o uso das TDICs, em si mesmo, como instrumento educativo, não muda as práticas docentes profundamente enraizadas em situações pedagógicas tradicionais; não obstante, “estas práticas acabam domesticando as novas ferramentas.” (SANCHO, 2006, p. 36).

Faz-se relevante mencionar que a formação inicial do professor deveria estar cada vez mais próxima às necessidades regionais, às locais e aos contextos didático-pedagógicos de cada professor, considerando, também, as especificidades das TDICs para o ensino e a aprendizagem. Como Kenski (2012a; 2012b), Bates (2016) e Pischetola e Miranda (2021) declaram: as TDICs são importantes para a educação do(no) futuro, porém, sozinhas, não podem resolver todos os problemas decorrentes do cenário educacional. Isso posto, a importância de inclusão de disciplinas no currículo no Curso de Letras para a formação docente com o uso tecnológico e pedagógico das (e com as) TDICs.

Assim se posiciona Tarouco (2022, p. 15) a esse respeito:

A formação dos professores para o uso das TICs como recurso educacional precisa contemplar tanto os que já estão em serviço quanto aqueles em formação. Os Cursos de licenciatura devem incluir esse conteúdo em seu currículo, o que tem acontecido de forma pouco incipiente. Escolas, universidades, órgãos públicos e instituições privadas têm de prover a oferta de educação continuada para suprir essa lacuna e aperfeiçoar a formação dos docentes em serviço.

De um modo geral, não se pode pensar em práticas pedagógicas globais para o uso das TDICs, mas em práticas locais, que atendam as especificidades de cada sala de aula e de cada grupo de aluno, de acordo com suas necessidades. Nas palavras de Masetto (2013, p. 143) “nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo.” Assim sendo, o ensino com as TDICs pode respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno e os diferentes contextos de ensino.

Pelo exposto, portanto, pode-se ressaltar a relevância de políticas públicas governamentais e institucionais, que possam convergir e dialogar com a realidade educacional atual do professor, para fornecer uma formação adequada, para o uso reflexivo e crítico das (com as) TDICs. As escolas (e secretarias municipais e estaduais), também, precisam disponibilizar mais verbas para esta formação, e não modernizar apenas os laboratórios de informática, quando tem, com computadores e programas de última geração, ou disponibilizar *tablets*, se o professor não consegue operacionalizar, conscientemente, todos estes artefatos tecnológicos.

A partir dessa visão, os professores precisam estar familiarizados para o uso das TDICs, como aliadas integradoras ao currículo, não contra ou à margem delas (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2013), da maneira que desejarem, em seus respectivos contextos de ensino e aprendizagem. Sua formação passa por uma cultura de ordem técnica, instrumental, funcional e, também, social, não sendo mais apropriado em se falar de uma tecnofobia. Sob esse enfoque, conforme complementam Camargo e Daros (2021, p. 22), nos dias atuais,

[...] repensar a educação é repensar o papel do professor, atribuir novo sentido, de modo a tornar a aprendizagem visível na sala de aula digital. Para um ecossistema de mudança, é preciso instrumentalizar o profissional, criar redes de colaboração entre os pares e reposicioná-los de modo que sejam valorizados.

Diante do exposto, precisa-se pensar em um *web educador* (ARAÚJO, 2017), um profissional que atua no contexto educacional, com formação especializada e com habilidades e competências de uso funcional, pedagógico e social em TDICs. Em outras palavras, o *web educador* estará familiarizado com as TDICs e apropriar-se-á de maneira consciente, crítica e reflexivamente das tecnologias para melhor intervir, melhorar, aperfeiçoar e reconstruir sua prática didático-pedagógica, na tentativa de conhecer o potencial contexto que irá gerenciar, para não exercer um ensino tradicional, limitado.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Trata-se de uma abordagem qualitativa de natureza empírica, que busca compreender um caso contemporâneo a partir de um ambiente ou um contexto da vida real. Nas palavras de André (2013, p. 97), “o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente de outros tipos de pesquisa, porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.”

Segundo Moita Lopes (2013), tomando como base que pesquisa é uma investigação que procura descrever, entender, refletir, indagar e construir o conhecimento sobre o sujeito social em sua subjetividade ou intersubjetividade e suas ações no dia a dia, este estudo propõe apresentar as reflexões de três alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Língua inglesa, de uma Universidade federal do norte do país, acerca da inclusão das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem. Assim sendo, a pesquisa em foco procurou responder à seguinte pergunta: quais as reflexões os alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa revelaram em relação à inclusão das TDICs no processo de ensino e aprendizagem?

Os dados foram coletados durante a disciplina-curricular-acadêmica “Tecnologias no ensino/aprendizagem de língua estrangeira”, com carga horária de 68 h/a, e ofertada, anualmente, aos alunos do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, de uma Universidade federal no norte do país. Esta disciplina tem como objetivo (a) estabelecer relação crítico-reflexiva entre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e o ensino e a aprendizagem de língua inglesa; (b) selecionar e analisar sites educacionais e de jogos digitais para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, e (c) provocar discussões, pesquisas e ações para o uso das TDICs na formação inicial do professor de inglês.

O conteúdo programático selecionado destacava assuntos desde as TDICs no ensino e na aprendizagem de LE e/ou de inglês e na formação do professor, jogos educacionais digitais (JED), mídias sociais, ferramentas digitais, plágio e direitos autorais na *web 2.0*, análise de materiais digitais até (multi)letramento(s) e letramento digital.

O foco da disciplina foi familiarizar e letrar digitalmente o aluno do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa para o uso funcional, pedagógico e social das TDICs. Como pesquisador e professor da turma, tive a intenção de proporcionar aos alunos práticas de letramento digital

para que soubessem usar as tecnologias de maneira crítica e reflexiva. Ademais, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver projetos, unidades de ensino e/ou atividades relacionados as suas necessidades, em seus futuros contextos de ensino.

Para este artigo, em especial, trago a reflexão de três alunos da disciplina sobre “Tecnologias no ensino/aprendizagem de língua estrangeira”, cujos nomes fictícios, atribuídos por eles próprios, foram Lasn, Lúkan e Ralph, com idade de 27 anos, 23 anos e 23 anos, respectivamente, oriundos de escolas públicas e tendo o Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa como primeira opção para o ENEM. É mister ressaltar que dezoito alunos cursaram a disciplina em foco à época da geração dos dados, porém, somente quatro alunos participaram efetivamente da pesquisa como todo, realizando todas as etapas do processo. Por motivo de espaço neste artigo, apresento a percepção de apenas três destes alunos.

Cabe ainda lembrar que os instrumentos de pesquisa selecionados para este artigo são o questionário final, aplicado no último dia de aula; um relato reflexivo, que teve como objetivo refletir a respeito das interfaces tecnológicas digitais apresentadas pelos alunos durante um seminário organizado em sala de aula; e uma entrevista organizada pelo pesquisador.

A seguir, os resultados, as inferências e a interpretação da análise dos dados são apresentados.

#### **4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Nesta seção, os resultados de três participantes do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, de uma Universidade do norte do país, são apresentados, referentes às suas reflexões acerca de a inclusão das TDICs no processo de ensino e aprendizagem.

##### **4.1 REFLEXÃO DE LASN**

Uma das dificuldades mencionadas por Lasn refere-se ao fato de que os alunos, na maioria das vezes, têm mais conhecimento de uso das TDICs do que os professores. Assim sendo, esses precisam também conhecer e se familiarizar com as tecnologias, como pode ser observado no excerto a seguir:

Excerto#01: questionário final

LASN: A grande dificuldade hoje, que vejo, é que **os alunos conhecem bastante sobre os recursos tecnológicos**, às vezes, até **mais do que os seus professores**, o que força o professor também a conhecer mais de tecnologia. Muitas vezes, **o professor, por não saber usar as tecnologias em sala de aula para ensinar inglês, fica tímido ou com vergonha**, e fica somente no livro didático e no quadro de giz. Por isso, acho que é importante termos, como futuros professores, uma **formação adequada para sabermos usar as tecnologias de maneira consciente para que possamos melhorar a didática** de nossas aulas de inglês, estamos sempre aprendendo, e sanar mais essas dificuldades. É claro que não dá para dominar tudo. A tecnologia está sempre em evolução, e não ficar somente **no laboratório de informática da escola**, quando tem, ou seja, **mandar o aluno pesquisar qualquer coisa no computador e dizer que usamos tecnologia na escola para ensinar inglês**.

Lasn reconhece que os alunos podem saber mais de tecnologia do que os professores, tornando uma dificuldade no ensino da língua inglesa no contexto educacional atual. Por essa razão, a aluna ressalta a importância de uma formação adequada, ou seja, formal (uma educação fornecida pelas universidades e faculdades) para que o professor pré-serviço aprenda a usar as tecnologias de maneira funcional, o que poderá tornar o uso consciente em futuras práticas pedagógicas em sala de aula.

A reflexão de Lasn está em consonância com os estudos do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2016, p. 97) ao relatar que “a formação inicial docente é o momento adequado para que os futuros profissionais se familiarizem com as TIC e com seus usos pedagógicos”. Caso contrário, o professor poderá buscar o conhecimento tecnológico sozinho ou trocando ideias com colegas de trabalho mais experientes ou mesmo com o monitor do laboratório de informática da escola, o que, na fala de Lasn, parece estar representado por “o que força o professor também a conhecer mais de tecnologia.”

Outro aspecto ressaltado por Lasn se refere à falta de confiança do professor em admitir que não sabe usar as TDICs como interfaces pedagógicas em sala de aula, enveredando, assim, para práticas de transmissão de conteúdo com apoio, apenas, do livro didático e do quadro com giz. A aluna parece apontar que as dificuldades para se usar as tecnologias no contexto cotidiano de ensino e aprendizagem são recorrentes, e mais que normais, pois não se pode dominar todas as interfaces tecnológicas digitais. Em outras palavras, a tecnologia é sempre cíclica. Sob esse enfoque, as ideias de Lasn parecem comungar com as de Echeverría (2015), ao ponderar que as

TDICs se tornam pouco duradouras, pois seus usos também mudam, o que exige o desenvolvimento de novas competências de aprendizagem.

Por fim, a aluna parece demonstrar uma preocupação com o uso indevido dos laboratórios de informática nas escolas pelos professores, o que pode ocasionar um entrave no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Lasn explicita a preocupação comentando que não é suficiente “mandar o aluno pesquisar qualquer coisa no computador e dizer que usamos tecnologia na escola.”

Com base nessa afirmação, é possível inferir que Lasn queira salientar o caráter negligenciador do professor em relação ao verdadeiro uso dinâmico e produtivo das tecnologias nos laboratórios de informática. Aparentemente, a aluna entende esse espaço como um local para promover a pesquisa e o ensino, e não um lugar para os alunos realizarem exercícios mecânicos de gramática e de vocabulário, por exemplo, o que pode ocorrer na maioria das vezes. Essas observações me fazem concordar com Lasn e mencionar Kenski (2012b, p. 57) ao salientar que os professores “estão mais preocupados em usar a tecnologia que têm a sua disposição para ‘passar o conteúdo’, sem se preocupar com o aluno, aquele que precisa aprender.”

Caminhando nessa direção, pode ser coerente inferir, pelas reflexões de Lasn, que as dificuldades ocasionadas pelo uso das TDICs no ensino e na aprendizagem de língua inglesa no contexto escolar atual se devem: (a) aos alunos conhecerem de tecnologia mais do que os professores; (b) à possibilidade de professores se sentirem tímidos ou com vergonha por não saberem usar as tecnologias em sala de aula; e (c) à falta de formação apropriada para uso consciente das tecnologias para práticas didáticas.

Como se pode perceber, o excerto da reflexão de Lasn mostra como fatores de entraves para o uso das TDICs a carência de uma formação tecnológica sistemática para o professor se tornar um agente proativo (para tomar decisões coerentes e significativas em seu contexto de ensino) e consciente para o uso das TDICs no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, além de a falta de infraestruturas física e tecnológica nos laboratórios de informática da escola, com número limitado de computadores para os alunos.

Nessa vertente, as reflexões de Lasn sinalizam que a formação tecnológica do professor pode ser um nicho potencializador relevante para possíveis entraves de uso das TDICs no

contexto escolar atual, a fim de possibilitá-lo a ser um agente de mudança, para integrar estas tecnologias, de maneira reflexiva e funcional, em práticas pedagógicas de língua inglesa.

#### 4.2 REFLEXÃO DE LUKAN

Lukan revela, assim como Lasn, a necessidade de uma formação formal para o professor para o uso pedagógico das tecnologias no ensino de língua inglesa. Segundo o aluno, caso isso não ocorra, a insegurança pode se tornar um obstáculo para a utilização das TDICs. O excerto a seguir elucida essa concepção:

Excerto#02: relato reflexivo

LUKAN: Reconheço a necessidade de instruir o professor a saber usar melhor as tecnologias para um determinado propósito pedagógico para ensinar inglês, porque, no geral, o professor não sabe isso. Assim, o professor pode adaptar a tecnologia com atividades de inglês centradas nos alunos, de acordo com suas necessidades. Sem essa instrução um pouco mais formal, o professor pode ficar inseguro e a tecnologia ser considerada, apenas, um suporte na aula de inglês.

É possível inferir que Lukan percebe a importância de uma formação mais acadêmica, por meio de uma disciplina específica de tecnologia inserida no curso de graduação ou de um curso de formação continuada ou por meio da transversalidade das tecnologias no currículo, para o professor de inglês saber usar de maneira pedagógica as tecnologias em sala de aula. Ainda segundo a reflexão de Lukan, a maioria dos professores não detém conhecimento suficiente para usá-las no contexto escolar, por não possuir essa formação específica.

Frente ao exposto, o pensamento do aluno compartilha com o de Nóvoa (2014) ao se referir à relevância do desenvolvimento profissional que os cursos de formação podem oferecer no sentido de preparar o (futuro) professor para uma ação consciente de sua responsabilidade, no seu próprio fazer pedagógico. Nesse âmbito, sem essa formação específica de base consciente para o uso pedagógico das tecnologias, o professor “pode ficar inseguro”, como bem argumentou o aluno no excerto#02.

Outro aspecto apontado por Lukan reflete que os cursos de formação podem proporcionar também ao professor condições para saber adaptar as tecnologias, de acordo com as necessidades de seus alunos no ensino de língua inglesa, promovendo, assim, situações de

aprendizagem em práticas pedagógicas centradas nos alunos. Nessa direção, o pensamento do aluno permite inferir que a prática pedagógica na sala de aula ainda pode estar centrada no professor, pois esse que escolhe o conteúdo a ser ministrado e a interface digital a ser usada.

Em outras palavras, a reflexão de Lukan indica que o professor deixa de considerar as necessidades atuais dos alunos, sendo, ainda, o elemento central no processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, os cursos de formação tecnológico-digital precisam ser flexíveis (deixarem de ser de caráter de treinamento ou ensinar cartilhas prontas e definidas) e fomentar práticas reflexivas para o docente da era educacional 5.0 (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2021), que possam ultrapassar o simples uso e conhecimento da informação das (sobre as) tecnologias. Caso contrário, a prática pedagógica continuará sendo obsoleta, não considerando “as potencialidades pedagógicas – de participação, interação, movimento, ação, etc. – do meio digital.” (KENSKI, 2013, p. 97).

Por fim, Lukan salienta que, sem os cursos de formação, o professor pode usar a tecnologia apenas como um suporte na sala de aula, ou seja, de forma ilustrativa. Essa visão de Lukan está em consonância com a do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2016, p. 101) ao salientar que a tecnologia, nessa direção, é usada “para apoiar a apresentação de conteúdos, em substituição ou em complemento à lousa e aos livros didáticos.”

Com base na reflexão de Lukan a respeito dos entraves ocasionados pelas TDICs no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto escolar, é possível mencionar as seguintes deduções em relação à falta de uma formação tecnológica mais formal para o professor, que pode ocasionar: (a) ausência de uma prática consciente para o uso das tecnologias; (b) carência de capacidade para adaptar as atividades de acordo com as necessidades dos alunos; e (c) insegurança para usar as tecnologias.

Como pode ser observado, a reflexão de Lukan direciona para a necessidade de uma formação mais formal/acadêmica com base tecnológica para fins educacionais para o professor, sob responsabilidade das universidades/faculdades e/ou centros de formação do estado ou do município, aspecto também mencionado por Lasn. De acordo com Lukan, a formação acadêmica poderia levar o professor a usar as tecnologias conscientemente, considerando as necessidades dos alunos, além de deixá-lo confiante para práticas no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, como mencionado no excerto#02.

#### 4.3 REFLEXÃO DE RALPH

Ralph elucida que os professores apresentam certa resistência em usar as tecnologias no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, o que parece ser um entrave. É o que pode ser observado em sua reflexão, no excerto a seguir:

Excerto#03: entrevista

Pesquisador: Quando você diz que o professor não quer usar tecnologia para ensinar inglês, o que você quer dizer?

Ralph: É que tem professor que não quer usar tecnologia de jeito nenhum.

Pesquisador: Você acha mesmo?

Ralph: É verdade, professor. Prefere ficar no livro (didático) ou mandar o aluno copiar a matéria do quadro. É mais fácil para ele (professor).

Pesquisador: Por que você pensa dessa forma?

Ralph: Olha, professor, eu acho que ele não sabe usar tecnologias e isso faz que ele abandone por completo a ideia de usá-las com os alunos.

Pesquisador: Hum, hum

Ralph: Também eu acho que o professor, por não usar para uso próprio, também faz que ele não use para ensinar inglês. O senhor não acha?

Pesquisador: Será?

Ralph: Eu acho. Dá mais trabalho preparar a aula porque a gente precisa estudar mais e entender como é a ferramenta.

Pesquisador: Com certeza!

Ralph: E tem muito professor que não quer ter esse trabalho.

O aluno aponta para uma situação recorrente no contexto educacional brasileiro atual, relacionada à aversão ao uso de tecnologia pelo professor. Segundo Ralph, “não quer usar [...] de jeito nenhum”. Assim sendo, a reflexão de Ralph está em consonância com as visões de Moran (2012), Costa (2013) e Kenski (2013), ao salientarem que muitos professores podem se tornar resistentes ao uso das tecnologias como interfaces didático-pedagógicas em sala de aula.

Ainda de acordo com a reflexão do aluno, a resistência (ou aversão) ao uso de recursos tecnológicos pode estar condicionada a dois fatores principais. O primeiro fator exposto pelo aluno diz respeito à falta de familiarização com o uso das tecnologias. Pode-se, então, inferir, que o professor não se sente preparado o suficiente para incorporá-las em seus contextos escolares ou acadêmicos. Ralph, assim, salienta que por não possuir afinidade com as tecnologias, o professor “abandone por completo a ideia de usar tecnologias com os alunos.”

O segundo fator apontado por Ralph está relacionado à falta do uso das tecnologias no dia a dia pelo próprio professor. O que se pode deduzir que uma parcela significativa dos docentes não é usuário conectado com o mundo virtual. A reflexão de Ralph está mais uma vez em comunhão com os pensamentos de Moran (2012) e Kenski (2013) ao pontuarem que as tecnologias não fazem parte da vida de muitos professores, razão pela qual não sabem como integrá-las para fins educativos, mais especificamente, na reflexão de Ralph, para ensinar inglês.

Estes dois fatores mencionados por Ralph se tornam relevantes para a inclusão consciente das tecnologias pelo professor no contexto escolar, e, claro, também, no contexto acadêmico. Não obstante, outro fator que também pode estar interligado aos demais mencionados anteriormente, seria o conhecimento pedagógico de uso das tecnologias. Em outras palavras, a apropriação pedagógica das TDICs para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, como parte da formação digital do professor. Caso essa formação não seja incluída em seu processo de desenvolvimento profissional, o professor não saberá fazer a integração das tecnologias ao contexto de ensino e aprendizagem (de inglês, foco da pesquisa aqui mencionada).

É importante observar que Ralph parece ter consciência da necessidade de estudos, como qualquer profissão requer, para saber usar, como professor, ferramentas digitais e suas potenciais funcionalidades no contexto educacional. Por essa razão, a maioria dos professores, segundo Ralph, acaba excluindo o uso pedagógico das tecnologias visto que “dá mais trabalho preparar a aula”.

Como se pode observar, o excerto#03 da reflexão de Ralph apresenta a resistência do professor para o uso das TDICs no ensino e na aprendizagem de língua inglesa: (a) não saber usar tecnologia; e (b) não usar tecnologia para uso próprio.

Diante da reflexão de Ralph, pode-se considerar que a resistência de professores em usar as TDICs no ensino e na aprendizagem de língua inglesa está, pontualmente, relacionada à falta de confiança, como também pontuou Lukan, além de o fato de talvez não serem usuários frequentes das tecnologias. Todavia, o que poderia tornar essa resistência menos acentuada seria as formações tecnológica e pedagógica como base prioritária e central para “adequação de professores nascidos e formados em outro momento para atuarem, compreenderem, intervirem e construir conhecimento no meio digital”, conforme ressalta o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2016, p. 19).

Seguindo essa direção, considerar a formação tecnológica do professor (pré-serviço ou continuada) é primordial para que as TDICs possam ser usadas de maneira reflexiva no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. Sob esse prisma, as TDICs passam a ter um caráter funcional, integradas diretamente às necessidades dos alunos, deixando, assim, de possuir um papel meramente ilustrativo nas escolas e nas universidades.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões expostas neste artigo revelam que a formação pedagógica com o uso das TDICs é mais que necessária no Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa, da Universidade em foco. Os três alunos da pesquisa relatam uma realidade, possivelmente, comum no contexto brasileiro, ou seja, as pessoas (a maioria) estão em contato com as tecnologias com frequência no cotidiano. Fica evidenciado que a era tecnológica demanda capacidades e habilidades cognitivas, sociais e também afetivas das pessoas em seus contextos pessoais e profissionais.

A disciplina-curricular-acadêmica *Tecnologias no ensino/aprendizagem de língua estrangeira* proporcionou aos participantes da pesquisa uma (re)construção do fazer pedagógico para que pudessem examinar e explorar o potencial das tecnologias em seus futuros contextos de ensino e aprendizagem, como forma de tornar o professor um agente reflexivo de sua prática pedagógica. Por conseguinte, esta disciplina pôde conceder à Lasn, ao Lukan e ao Ralph, em particular, reflexões para o uso pedagógico, funcional e social das TDICs como forma de integrá-las na aprendizagem de língua inglesa.

Levando-se em conta os fatores mencionados anteriormente e retomando a pergunta da pesquisa: “quais as reflexões os alunos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa revelaram em relação à inclusão das TDICs no processo de ensino e aprendizagem?”, foi possível (re)construir uma visão sistêmica para a importância das TDICs no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. Possibilitar o acesso de uso das tecnologias é promover sua inclusão reflexiva na escola (e também na universidade), principalmente, superando os medos e as resistências dos professores. Os alunos da pesquisa relatam em suas reflexões que as tecnologias estão à disposição da sociedade, podendo ser usadas quando, onde e da maneira que cada pessoa desejar.

Isso posto, torna-se cada vez mais visível a necessidade de a formação tecnológico-digital formal dinamizar o empoderamento do futuro professor, para saber enfrentar possíveis entraves ocasionados pelo uso das TDICs no contexto de sala de aula, como os mencionados pelos três participantes da pesquisa neste artigo. Destarte, a formação-reflexiva com o uso instrumental, funcional, pedagógico e social das tecnologias poderia tornar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa criativo e crítico no contexto escolar/acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. C. T. P. *Web currículo* – anúncio de possível superação de alguns entraves encontrados na educação no início do século XXI. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, D. R. M.; LEMOS, S. D. V. (orgs.). **Web currículo**: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 57-70.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, vol. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

ARAÚJO, M. S. *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para Fins Educacionais na Formação Inicial de Professores de Inglês*. 2017. 244f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BATES, A. W. T. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, *on-line* e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

**COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL**. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas: TIC Educação 2015. São Paulo: CGI.br, 2016.

**COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL**. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas: TIC Educação 2020. São Paulo: CGI.br, 2021.

COSTA, F. A. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. (orgs.). **O cenário de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ECHEVERRÍA, J. A. A escola contínua e o trabalho no espaço-tempo eletrônico. In: JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. (org.). **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e a formação de professores: usos de mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013. p. 95-146.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 13ª reimpressão. São Paulo: Paz & Terra, 1975/2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz & Terra, 1995/2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996/2004.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. Introdução. In: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 15-35.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2012a.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012b.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LEFFA, V. **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: Moran, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 141-171.

MELLO, C. M.; ALMEIDA NETO, J. R. M.; PETRILLO, R. P. **Educação 5.0 – educação para o futuro**. 2ª ed. Valença: Editora Processo, 2021.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: Moran, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação: In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PABLOS, J. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In: SANCHO, J.M.; HERNÁNDEZ, F. (org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 63-83.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**. Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro: Editora: PUC, 2021.

PRENSKY, M. **From digital natives to digital wisdom: hopeful essays for 21<sup>st</sup> century learning**. California: Corwin, A SAGE Company, 2012.

RAMOS, R. C. G.; FREIRE, M. M. ESPTEC: formação de professores e multiplicadores de ensino-aprendizagem de inglês instrumental para o sistema de educação profissional de nível técnico. In: TELLES, J. A. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009. p. 29-40.

RUSSELL, V.; MURPHY-JUDY, K. **Teaching language online: a guide for designing, developing, and delivering online, blended, and flipped language courses**. New York: Routledge, 2021.

SANCHO, J. M. De tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. (org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

SILVA, E. F. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, B. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2017 p. 25-38.

TAROUCO, L. M. R. Tecnologias digitais e inovação de práticas pedagógicas – Entrevista I. **Panorama Setorial da Internet**. São Paulo, n. 2, Ano 14, junho, 2022. p. 12-15.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet**. São Paulo, n. 2, Ano 14, junho, 2022. p. 1-11.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

**Marcus de Souza ARAÚJO**

Possui Graduações em Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa (1997) e Licenciatura em Letras-Língua Inglesa (1999) pela Universidade Federal do Pará, Especialização em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-MG (2003), Mestrado em Letras: Linguística pela Universidade Federal do Pará (2006) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP (2017). É Professor Adjunto 4 da Universidade Federal do Pará, em regime de dedicação exclusiva, atuando no Curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e no Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), ambos dessa Universidade.

*Recebido em 15/maio/2023 - Aceito em 20/junho/2023.*