



ARTIGO ORIGINAL

Tecnologias digitais no ensino de inglês por graduados nas modalidades a distância e presencial

Digital technologies in English teaching by distance and face-to-face graduates

Fábio Rodrigo Bezerra de Lima¹ , Aurea Suely Zavam²

¹Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, rodrigo_bezerra1@yahoo.com.br

²Universidade Federal do Ceará, aurea.ufc@gmail.com

Como citar o artigo.

LIMA, F. R. B., ZAVAM, A. S. Tecnologias digitais no ensino de inglês por graduados nas modalidades a distância e presencial. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 20, n. 1, p. DT2, 2021.

Resumo

Este artigo versa sobre a incorporação de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa de professores graduados na modalidade a distância e presencial. Os professores a distância possuem uma formação obrigatoriamente integrada à tecnologia, e nos interessa analisar os usos que o professor de inglês da escola pública faz dessas tecnologias, considerando se sua formação na graduação, na modalidade a distância ou presencial, teve influência em sua práxis e se contribuiu para a melhoria do ensino da língua estrangeira. Para essa análise foram utilizadas as escalas de dois modelos de integração tecnológico-pedagógica que poderiam ser incorporados pelos professores de língua inglesa: o SAMR, de Ruben Puentedurra (2009), e o Will, Skill, Tool, de Voogt e Knezek (2008). Sob referencial teórico e metodológico dos estudos em CALL, os dados coletados de quatro professores foram analisados em triangulação (entrevista, questionário e observação das aulas) e concluiu-se que, inesperadamente, os professores da modalidade EAD se mostraram em níveis próximos aos da modalidade presencial no que tange à incorporação tecnopedagógica. Embora a formação tenha sido relevante, não se pode concluir por este estudo que ela tenha contribuído mais significativamente na prática docente do que outros aspectos formativos, pessoais e profissionais.

Palavras-chave: EAD; Tecnologias digitais; Ensino de língua inglesa.

Abstract

This article examines the incorporation of digital technologies in the English language classes of distance and face-to-face graduates. Distance teachers are obligatorily graduated with a technologic integration basis, and we are interested in analyzing the uses that the public-school English teacher makes of these technologies, considering whether his undergraduate training, in distance or in-person modality, had an influence on his praxis and contributed to the improvement of foreign language teaching. For this analysis, the scales of two models of technological-pedagogical integration that could be incorporated by English language teachers were used: SAMR, by Ruben Puentedurra (2009); and Will, Skill, Tool, by Voogt and Knezek (2008). Under the theoretical and methodological framework of the studies in CALL, the data

Apoio financeiro: Nenhum

Recebido em 24 Julho, 2020. Aceito em 04 Dezembro, 2020.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

collected from four teachers were analyzed in triangulation (interview, questionnaire, and observation of the classes) and it was concluded that, unexpectedly, the teachers of the distance learning mode showed levels close to those of face-to-face modality concerning techno pedagogical incorporation. Although the training was relevant, it cannot be concluded from this study that it has contributed more significantly to teaching practice than other training, personal and professional aspects.

Keywords: Distance learning; Digital technologies; English teaching.

1 INTRODUÇÃO

O professor de língua inglesa como língua estrangeira precisa estar atento aos recursos tecnológicos digitais, não por mero modismo ou tendência, mas porque é por meio deles (como usuário de material da internet) que pode ter acesso ao conteúdo autêntico do uso do idioma e de aspectos culturais dos países de língua inglesa, além, claro, de um dinamismo que possibilita trabalhar a linguagem com as quatro habilidades. A forma pela qual o professor pode ter acesso a esse material e o modo como pode utilizá-lo em suas aulas devem ser preocupação de qualquer licenciatura em nível de graduação, por ser este o nível mais sólido e basilar na formação de um professor. A inquietação que motivou este estudo nasceu do contraste entre a formação na modalidade presencial e a formação a distância.

O acesso aos materiais e aos recursos se dá de forma diferente, o uso de um ambiente virtual que norteia o conteúdo, a experiência majoritariamente *online* em contraste com as aulas presenciais são todas situações de vivência diferentes que perpassam o caminho acadêmico dos alunos. E o professor já graduado, independentemente da modalidade, ao deparar com a realidade em comum das salas de aula presenciais (e a falta de recursos) precisa, mediante sua práxis,¹ definir se e como usará as tecnologias digitais.

Entendemos que esta pesquisa se concentra em estudos de ensino e tecnologia, estudos esses que fazem parte de uma área dentro da linguística aplicada relacionada à aquisição de línguas (no caso, língua estrangeira) chamada de CALL² (*Computer Assisted Language Learning*). Embora possua o termo em inglês *computer* (computador), a área hoje abrange estudos com as mais diversas formas tecnológicas que possam auxiliar o ensino e a aprendizagem de línguas. Assim, o CALL tem no ensino e no aprendizado de línguas por tecnologias digitais um campo diverso que abrange outros subcampos, tais como multiletramentos e letramentos digitais.

Pode-se dizer que o ensino e a aprendizagem por tecnologias digitais são um campo de estudos relativamente novo, especialmente quando se trata de tecnologias digitais para além do computador (por volta de vinte anos) e após o advento da Web 2.0. Quando há uma relação direta com a graduação em Ensino a Distância (EAD), as pesquisas estão ainda em uma fase embrionária, ainda mais no Brasil. Na Universidade Federal do Ceará, lócus deste estudo, em uma rápida busca por periódicos, teses e dissertações encontramos mais de vinte trabalhos que abrangem algum aspecto da UFC Virtual: trabalho sobre o estudo com o AVA³ SOLAR (FURTADO, 2015), as interações nos fóruns (SILVA, 2015; BARBOSA, 2011), o nível de proficiência dos alunos de língua inglesa (SALES, 2015), as atividades orais/auditivas de algumas disciplinas (LIMA, 2012; CAVALCANTE, 2015), a formação dos tutores (ROCHA, 2013), entre outros.

Nesse sentido, esta investigação revela-se extremamente significativa por pretender uma melhoria desse tipo de formação, que, como dissemos, é pouco estudada, mesmo em relação a outros estados brasileiros, pois é preciso entender seu funcionamento e saber se o resultado final se mostra de fato satisfatório. Todos os trabalhos citados tinham como ênfase

¹O fato de adotarmos o termo “práxis” acontece por pressupormos a reflexão e a transformação junto à teoria e à prática, uma vez que o processo, desde seu início até sua concretude, deve ser refletido, e não engessado (VÁZQUEZ, 2007).

²CALL é a sigla para *Computer Assisted Language Learning*. É um campo de estudos nascido nos Estados Unidos que relaciona trabalhos em tecnologia e linguagem e faz parte de áreas de pesquisas mais abrangentes, como Aquisição de Segunda Língua e Linguística Aplicada.

³AVA é a sigla para Ambiente Virtual de Aprendizagem. São ambientes multimidiáticos localizados no ciberespaço que permitem interação e facilitação do aprendizado entre diversos sujeitos.

algum ponto da trajetória do formando, ou do sistema, mas não há ainda nenhum trabalho, pelo menos nos programas de pós-graduação da UFC, voltado para o professor de língua estrangeira já graduado na modalidade a distância. Além disso, outro aspecto é a dificuldade de fazer pesquisa sobre esses participantes/professores que perderam o contato com a universidade e que, muitas vezes, podem morar ou trabalhar em lugares distantes dos polos de formação.

A maioria dos problemas enfrentados por esses professores, o que provavelmente influencia suas crenças sobre ensino, não deve ser diferente dos vivenciados por professores formados na modalidade presencial. Professores estes, inclusive, que dividem os mesmos locais de trabalho com os da modalidade virtual. O questionamento permanece, no entanto, se a formação em EAD, e suas características ímpares, pode ser um grande diferencial que reverbera em toda a práxis desse professor.

Assim, o objetivo deste estudo foi contrastar os usos de tecnologias digitais por professores de inglês de escola pública graduados na modalidade a distância e na modalidade presencial, bem como analisar se a modalidade de graduação influencia sua práxis e contribui para a melhoria do ensino de língua estrangeira. Para tanto, temos como pergunta norteadora da pesquisa: de que maneira a formação docente pode influenciar o professor de língua inglesa a incorporar o uso de recursos tecnológicos em sua práxis?

Para o relato da pesquisa, além desta parte introdutória, trazemos outras seções. Na segunda tecemos considerações gerais sobre dois modelos de integração tecnológico-pedagógica e seus respectivos níveis para maior ou menor integração dos recursos. Na terceira seção mostramos os passos metodológicos da pesquisa. Na quarta seção, a análise dos dados. Por fim, considerações finais foram traçadas com encaminhamentos.

2 DOIS MODELOS DE INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA

Há muitas formas de uso comum na literatura quando se trata de incorporar recursos de tecnologias às práticas pedagógicas. Neste trabalho, optamos por mostrar dois modelos que nos pareceram mais expressivos e se mostraram mais produtivos: SAMR e *Will, Skill, Tool*. Lembramos que esses modelos não tratam da integração com o ensino de língua estrangeira (LE) especificamente e podem ser usados na educação como um todo e em diversas áreas do conhecimento. Tal uso se dá pelo fato de esses modelos serem mais abrangentes e facilitarem a conexão e a análise com as aulas de inglês, que de modo geral se mostram diferentes das aulas de LE em cursos de idiomas.

O primeiro modelo integrativo é o SAMR (Substituição – Ampliação – Modificação – Redefinição), desenvolvido por Ruben Puentedurra (2009). Ele faz a diferenciação entre usos de novas tecnologias apenas como incrementação (*enhancement*) e outras como transformação (*transformation*). A seguir a figura do modelo, em inglês, retirada de um dos trabalhos do autor.

Percebe-se que, no nível inferior – Substituição (*substitution*) –, o uso de novas tecnologias não traz uma mudança funcional ou apenas melhorada, como é o caso da troca do quadro branco por *data-show*, ou da escrita no caderno pela digitação no *notebook* (substituição). O uso de *e-mails* ou de atividades simples em computadores pode ser entendido como Aumento (*Augmentation* – também pode ser adaptado para Acréscimo ou Ampliação), como uma mudança apenas funcional. Nos dois níveis superiores – Modificação (*Modification*) e Redefinição (*Redefinition*) –, a atividade é entendida como transformativa da realidade da sala de aula e redesenhada para uma nova realidade. Atividades integrativas com o uso de *blogs*, como diários reflexivos, criação de páginas de aprendizagem em *sites* de redes sociais (SRS), utilização de aplicativos na sala de aula com ferramentas como reconhecimento de voz, material autêntico, etc., uso de *games* educativos e colaborativos e criação e uso de *wikis* e *podcasts* são exemplos de modificação e redefinição proporcionadas pelo uso de novas tecnologias, em sala de aula ou não.

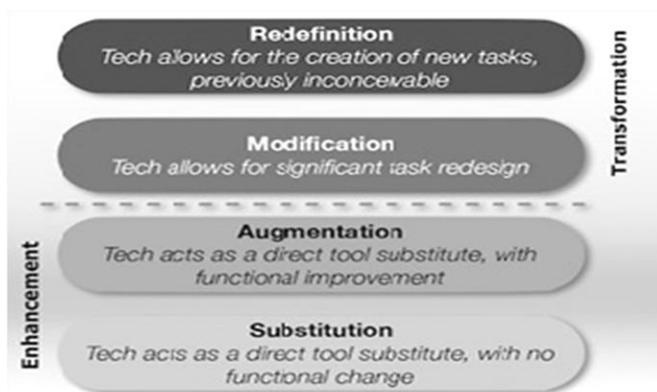


Figura 1. Modelo integrativo SAMR
 Fonte: Puentedurra, 2009, p. 2⁴)

O segundo modelo, chamado em inglês de *Will, Skill, Tool Model*,⁵ desenvolvido especificamente para professores, identifica e explica a aceitação e a qualidade na integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas salas de aula. Este modelo tornou-se conhecido e foi validado em pesquisas posteriores a partir de sua inclusão no *Manual internacional de tecnologia de informação na educação primária e secundária* (VOOGT; KNEZEK, 2008).⁶ Neste modelo os professores devem passar por seis “fases de adoção” até a completa integração:

- 1 Fase de conscientização: “Eu sei que as tecnologias existem, mas ainda não as utilizei por variadas razões”.
- 2 Fase de aprendizagem do processo: “Estou disposto a aprender a utilizá-las”.
- 3 Fase de entendimento e aplicação: “Estou percebendo várias e aprendendo várias formas interessantes de integração”.
- 4 Fase de familiaridade e confiança: “Percebo que já estou começando a me sentir confiante sobre várias formas de utilização da tecnologia”.
- 5 Fase de adoção em outros contextos: “Eu estou percebendo e aprendendo diferentes possibilidades que possam surgir durante as aulas em turmas variadas”.
- 6 Fase de aplicação criativa a novos contextos: “Eu posso aplicar o que eu sei sobre tecnologia na sala de aula. Estou apto a usá-la como ferramenta instrucional e integrá-la no currículo”.

Os dois modelos apresentados são bastante englobantes e visam integrar a tecnologia à educação presencial nas salas de aula dos professores de diversas áreas do conhecimento, incluindo o ensino de línguas, nas diversas séries, cursos ou escolas.

Entendemos que a formação em EAD, seja em cursos livres seja em graduação, já é um exemplo claro (e bem-sucedido) de integração pedagógica de tecnologias digitais, pois abrange tanto o simples ensino de línguas completamente a distância em cursos privados, com o uso de aplicativos e sistemas próprios, como graduação, como a pesquisada aqui, em Letras/Inglês, que visa aprofundar o conhecimento na língua alvo, mas, muito além disso, formar um docente qualificado para ensinar a língua em todas as suas possibilidades.

A EAD, no modelo que se apresenta hoje, como o da graduação da UFC Virtual, atinge o último nível nos modelos apresentados, pois trata de uma redefinição (no modelo SAMR) ou

⁴Em português: Redefinição: a tecnologia permite a criação de novas tarefas, previamente inconcebíveis; Modificação: a tecnologia permite o redimensionamento significativo de tarefas; Ampliação: a tecnologia age como uma ferramenta substituída direta, com melhoria funcional; Substituição: a tecnologia age como uma ferramenta substituída direta, sem nenhuma mudança funcional. Tradução nossa.

⁵Modelo Ferramenta, Habilidade, Vontade. Tradução nossa.

⁶No original: *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. Tradução nossa.

de uma inovação de tecnologias visando a um fim para o qual não foi criada previamente. A estrutura dos *chat*, áudio e *web* conferência, a integração possibilitada pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e os fóruns são ferramentas reorientadas para um fim educacional. Além disso, há um trabalho em conjunto de criação e transposição de materiais didáticos de todas as ordens para um ambiente digital, constituindo a fase de aplicação criativa, no segundo modelo apresentado (*Will, Skill, Tool*).

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa delimitou seu campo de investigação em dois perfis de participantes da licenciatura em Letras/Inglês: os graduados na modalidade a distância e os graduados na modalidade presencial. Assim, foram quatro os participantes deste estudo, todos egressos do curso de Letras/Inglês da UFC, sendo dois professores formados na modalidade a distância (Letras/Inglês – UFC Virtual/UAB) e dois professores formados na modalidade presencial (Letras/Inglês – Noturno). Todos quatro trabalham na cidade de Maranguape, Ceará.

Julgamos razoável e possível para esta pesquisa trabalhar com essa amostra e com o polo de Maranguape, pelo tempo dispendido e pelos procedimentos realizados para atingir nossos objetivos. Além disso, o campo de atuação desses professores é prioritariamente em escola pública, em ensino médio ou ensino fundamental. A escolha por professores de escola pública se deu em função de ser mais fácil padronizar o perfil profissional e o tipo de aula, uma vez que escolas particulares (especialmente as de grande porte) e cursos de idiomas compreendem realidades bem diferentes. Ademais, a escolha por esses profissionais justifica-se porque a maioria dos professores está de fato atuando nessas escolas, especialmente na região metropolitana de Fortaleza, onde o polo está concentrado.

3.1 Perfil dos participantes

A faixa etária dos formados na modalidade a distância varia entre 33 e 45 anos; a daqueles formados na modalidade presencial, entre 26 e 28 anos. Os quatro professores possuem pós-graduação *lato sensu* e trabalham com os anos finais do ensino fundamental. Apenas um (da modalidade a distância) aprendeu a língua inglesa na Inglaterra, onde morou por dez anos; os demais adquiriram a língua em cursos de idiomas. O Quadro 1 detalha os participantes deste estudo.

Quadro 1. Participantes da pesquisa

Participante	CÉSAR	CLEITON	DANILO	MARCOS
Idade	26	33	45	28
Atuação	Ens. fund. II	Ens. fund. II	Ens. fund. II	Ens. fund. II
Graduação	Letras/Inglês (UFC)	Letras/Inglês (UFC)	Letras/Inglês (UFC)	Letras/Inglês (UFC)
Modalidade	Presencial (Noturno)	EAD	EAD	Presencial (Noturno)
Pós-graduação	Língua Inglesa	Língua Inglesa	Língua Inglesa	Língua Inglesa
Aprendizagem de Inglês	Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Aulas particulares e cursos de idiomas como Imparh e Fisk	Curso técnico em Informática e bacharelado em Língua Inglesa na Inglaterra	Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará (UFC)

Fonte: Elaboração dos autores

3.2 Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Quanto às técnicas utilizadas para a geração dos dados, foram três, a saber:

3.2.1 Questionário prévio (QUE)

Nesta pesquisa, recorreremos a um questionário, ao qual chamamos de prévio, pois, além de ser mais um instrumento de coleta necessário para a análise em triangulação de dados, foi com base nele que selecionamos os quatro professores, os quais deveriam, *a priori*, ter um determinado perfil para fazer parte da pesquisa. Esse questionário feito sob a adaptação do modelo de escala *Likert*⁷ sobre o uso de tecnologias digitais na sala de aula foi enviado por *e-mail* para um determinado número de professores já identificados como graduados na modalidade a distância e na modalidade presencial.

3.2.2 Observação das aulas (AUL)

Com os quatro professores já identificados como usuários de tecnologias digitais com base no questionário prévio, foi agendada, com cada um, a observação de duas horas-aulas (1 hora e 40 minutos), durante as quais o professor confirmou que utilizaria tecnologias digitais em sala de aula. A forma como isso seria feito – qual tecnologia, qual nível, qual série – ficaria a cargo do professor, desde que fosse uma aula com procedimentos que ele naturalmente já fizesse, uma vez que todos eles marcaram nos questionários que utilizavam as tecnologias digitais com certa frequência. As aulas foram detalhadamente descritas no momento da atuação do participante com base no passo a passo das ações e das atividades ministradas.

Para o registro da observação recorreremos às Notas de Campo (NC), que são registros coletados durante uma observação. Para que as NC estejam de acordo com o objetivo da pesquisa é preciso um planejamento prévio do que deve ser anotado e observado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para dar suporte à proposta desta investigação, as NC compreenderam os seguintes registros: a) observação do ambiente de trabalho dos professores; b) anotações sobre a estrutura geral da escola; c) número de alunos; d) acesso à internet; e) nível socioeconômico da região; e, principalmente, f) disponibilização de cada escola para equipamentos tecnológicos para uso dos professores. Algumas notas sobre o uso, ou não, do material didático ou do material de suporte usado pelo professor durante as aulas também foram registradas.

3.2.3 Entrevistas (ENT)

Como terceiro instrumento de coleta foi feita uma entrevista individual semiestruturada com uma série de 13 perguntas e respostas gravadas em áudio ligadas à formação do professor participante, sua relação com o uso de tecnologias digitais (TD) e outras questões identificadas na aula. Percebemos que foi importante uma abordagem simplificada do tipo *relato de vida*,⁸ pois o professor se sentiu à vontade para se expor de forma indireta. Duas entrevistas aconteceram logo após a aula assistida, e duas com o intervalo de dois dias.

As aulas foram gravadas em áudio e transcritas. Para a análise é importante ressaltar que levamos em consideração algumas variáveis – obtidas por meio dos instrumentos da pesquisa –, especialmente aquelas ligadas aos participantes e aos respectivos locais de trabalho, tais como: o tempo de trabalho na área, antes ou depois da formação em EAD; a estrutura das escolas em relação ao acesso a tecnologias digitais; o nível socioeconômico dos

⁷*Likert* é um tipo de escala criada por Rensis Likert para a medição de respostas em questionários ou pesquisas de opinião. Em uma escala típica há cinco itens. Nesta pesquisa foram utilizados quatro itens, por isso é considerada uma adaptação.

⁸Destacamos o termo “simplificado”, pois relatos de vida, embora tenham roteiros prévios, abordam de forma mais profunda e livre cada entrevistado, por esse motivo são instrumentos eficazes em pesquisas qualitativas. Neste caso, a entrevista semiestruturada proposta visou a combinar a história de vida com seu contexto sócio-histórico e a formação do professor, os quais garantem, assim, uma abertura maior do participante e conseqüentemente um relato mais fidedigno. Ainda assim, em toda e qualquer entrevista, mesmo no relato de vida mais emocional e “vívido”, não se garante um acesso direto da experiência, mas apenas uma representação interpretada pela interação e mediada pela linguagem (MUYLEART ET AL., 2014).

alunos, uma vez que poderiam revelar relação direta com o nível de letramento digital dos professores e os lugares (presenciais ou virtuais) onde os professores desenvolve(ra)m o aprendizado da língua inglesa, excetuando-se a própria formação.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

A análise com triangulação de dados caracteriza-se por observar e examinar os mesmos dados com base em diferentes contextos (DENZIN; LINCOLN, 1989). Dessa forma, os procedimentos para a análise dos dados levantados (questionário, observações das aulas/nota de campo, entrevista) incluíram: a) leitura de todos os dados coletados com as respectivas anotações; b) separação (para constatação posterior) dos dados com base na coerência das respostas e dos procedimentos utilizados em sala de aula; c) reunião de algumas frases e respostas em quadros para melhor desenvolvimento da análise de similaridades e contrastes; d) divisão com base na modalidade do professor (professores da modalidade presencial/professores da modalidade a distância); e) análise mais direta e descritiva com base na triangulação de dados em diálogo com as categorias de pesquisas.

Dessa forma, a análise dos dados ocorreu orientada pelo objetivo da pesquisa e pela pergunta de pesquisa apresentados na introdução deste artigo. Realizamos uma análise qualitativa/interpretativista (DEOSTI, 2015; LEFFA, 2006) com a análise de conteúdo (AC) adaptado do método *regrounding*⁹ (SELIGER; SHOHAMY, 1990), em que os dados são analisados duas vezes. No caso desta pesquisa fizemos uma AC, examinando e analisando os dados, no mínimo, duas vezes. Na primeira análise os dados foram expostos em uma perspectiva mais descritiva, trazendo individualmente cada instrumento e com visão estrita acerca da geração daquele dado. Na segunda análise houve uma exposição em conjunto, tanto dos instrumentos quanto dos participantes, em busca dos padrões orientados pelos objetivos e com a mediação do suporte teórico apresentado.

Ao analisarmos os dados, recorrendo à fundamentação teórica e aos possíveis pontos convergentes e divergentes, definimos duas categorias para a AC dos dados: i) o objetivo de ensino de inglês na escola pública refletido no uso de ferramentas tecnológicas digitais; ii) as possíveis influências (na formação ou não) no domínio e na utilização de recursos tecnológicos nas aulas. As categorias foram abordadas conjuntamente na seção a seguir.

Finalmente, a forma como os dados se encontram expostos segue um padrão demarcado após a utilização da reposta ou da aula do professor. É citado primeiramente o instrumento (ENT, QUE, AUL), depois o pseudônimo do professor (CES, MAR, DAN, CLE) e por fim o número da questão (do roteiro indicado para questionário – 01 a 10 – ou entrevista – 01 a 13). Essas informações aparecem entre colchetes após a exposição do dado em caso de citação direta ou não. Além do uso do símbolo (...) para indicar o corte de um momento anterior ou posterior. Assim, o dado apresenta-se da seguinte forma:

Exemplo: “(...) ainda não viajei até o exterior no momento”. [QUEMAR03]

4 O QUE OS DADOS REVELAM: ANÁLISE E RESULTADOS

Em consulta ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos dois cursos, o EAD e o presencial, constatamos que tanto um quanto outro preveem disciplinas obrigatórias similares com esse fim, bem como uma optativa (no caso do curso presencial). As disciplinas encontradas foram: Uso de Tecnologias Digitais para o Ensino de Inglês (obrigatória); Tecnodocência (optativa). Entendemos, contudo, que para apreender se o docente precisa ou não usar tecnologia há uma questão subjacente: o que o docente entende por língua estrangeira e ensino de LE, de modo que isso pode influenciar o possível uso ou não de equipamentos tecnológicos digitais.

Essa citada (in)compreensão do ensino de línguas cria uma clara resistência de muitos professores de língua inglesa em escola pública em relação a uma abordagem mais comunicativa, mesmo com algumas limitações em comparação com um curso de idiomas no

⁹Em português pode ser traduzido como (re)fundamentação ou (re)embasamento. Tradução nossa.

que tange ao número máximo de alunos, mais recursos disponíveis e possivelmente maior participação. Essa crença, exposta em diversos trabalhos (BARCELOS, 1995; 2000; 2001; KALAJA; BARCELOS 2003; LIMA, 2005; MIRANDA, 2005), de que é muito difícil (ou impossível) utilizar o método comunicativo nas escolas de ensino médio ou fundamental acaba orientando o agir dos professores, inclusive com relação ao uso de tecnologias digitais.

O professor César entende que o objetivo do ensino de inglês na escola pública deveria ser significativo e ir além da gramática. Precisa também englobar aspectos da cultura dos países de língua inglesa, porém não entrou muito em detalhes em relação às habilidades ou ao nível necessário: "(...) Tem que ser significativo. Não adianta a gente ensinar uma coisa que eles não têm acesso (...)" [ENTCES05]. O mesmo professor prefere o uso de vídeos, inclusive mencionou mostrar, sempre que possível, vídeos da cultura de países anglófonos [ENTCES10]. O docente usa as Tecnologias Digitais (TD) como uma estratégia para criar uma atmosfera em que o aluno deve e precisa ver além dos muros da escola e criar uma consciência de que aprender inglês é ter acesso ao mundo "exterior".

Da mesma forma, o professor Danilo destacou a importância de ter acesso a outras culturas e de usar material autêntico, ressaltando que as TD são essenciais. "Antigamente só se conhecia a cultura viajando, e hoje não, podemos usar ferramentas como o *Google Maps*, por exemplo" [ENTDAN09]. Revelou também que se devem dominar as quatro habilidades básicas para as atividades do dia a dia [ENTDAN05].

Por sua vez, os outros dois professores, um da formação presencial e um a distância, professores Marcos e Cleiton, pontuaram o foco apenas nas habilidades de escrita e de leitura. Marcos ressaltou que os alunos enfrentam resistência no seu local de trabalho. "(...) mas eles mesmos boicotam, têm resistência" [ENTMAR05]. De forma muito similar, o professor Cleiton mencionou que em escola pública não funciona e que já tentou utilizar a abordagem comunicativa que aprendeu em sua graduação [ENTCLE05]. Porém, de forma contraditória, os dois acreditam na importância de se usar TD para os alunos terem acesso a materiais autênticos e, assim, desenvolverem outras habilidades, uma vez que ambos preferem utilizar vídeos sempre que possível: "(...) pra que eles comessem a ter um contato, vamos dizer, do real com o novo tempo verbal" [ENTMAR13]. "(...) Primeiramente porque os alunos têm diferentes formas de aprendizagem, então alguns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais vendo, por meio de imagens, e as imagens ajudam muito na aprendizagem. (...) " [ENTCLE09].

Se para esses docentes o foco deveria ser as habilidades de leitura e escrita, se os professores se reconhecem como bastante letrados digitalmente, têm confiança em utilizar variadas tecnologias e acham-nas importantes no ensino de língua inglesa não faz muito sentido preparar aulas que apenas privilegiam as habilidades de compreensão auditiva e produção oral. Há inúmeras formas de se usar as TD para ensinar outra língua, por exemplo, com foco nas habilidades de compreensão e produção escrita.

Enumeramos cinco interpretações para as possíveis escolhas dos professores:

- 1 Há uma associação equivocada em relacionar o uso de TD apenas às habilidades auditiva e oral devido ao tipo de *input* ligado aos falantes nativos.
- 2 É muito mais comum (e fácil) que o professor insista em atividades com vídeos e músicas quando se pensa em TD, além de ser uma estratégia que chama a atenção dos alunos.
- 3 Os professores enfatizam as habilidades de leitura e de escrita nas aulas regulares, mas preferem não deixar as outras habilidades (compreensão e produção auditiva e oral) totalmente de lado, como um esforço para não deixar o aluno sem uma parte essencial da língua.
- 4 Os professores entendem que os vídeos e as músicas são formas de expor a cultura dos países de língua inglesa e de tentar conectar o que os alunos aprendem no livro ao "mundo real".
- 5 Os obstáculos quanto às verbas e a estrutura das salas de aula inibem de tal modo a prática do professor que, embora não inviabilize totalmente o uso frequente da língua

inglesa de forma mais autêntica em sua aula, há uma retroação quanto ao uso de mais estratégias para desenvolver as quatro habilidades em conjunto.

Algumas dessas interpretações são ratificadas por pesquisas em CALL e integração tecnológica no ensino de línguas que expõem diferentes etapas para uma integração mais completa e eficaz, bem como analisam as limitações nas práxis dos docentes (KIM, 2008; GILAKJANI, 2012; VAN PRAAG; SANCHEZ, 2015).

A verdade é que não é fácil privilegiar as quatro habilidades em uma aula de inglês nas escolas públicas brasileiras, ou pelo menos avançar para além da leitura e da escrita, entendendo que as crenças dos professores, dos alunos e da gestão muitas vezes indicam uma aula que não precisa, nem deve ser em língua inglesa (MIRANDA, 2005). Ademais, há um bloqueio e um estranhamento por parte dos alunos, os quais não vieram de uma realidade anterior em que a língua estrangeira é dominante oralmente na aula de língua inglesa, além de uma enorme deficiência quanto ao vocabulário para compreensão básica, portanto se pode afirmar que não há uma cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995). Sem contar o próprio ambiente estrutural de aula presencial compartilhada com todas as outras disciplinas regulares, a carga horária reduzida e a pressão dos governos e dos gestores por resultados em provas escritas, por causa de provas externas de larga escala, e vestibulares de caráter instrumental, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Outra questão a pontuar é que trazer material autêntico por intermédio das TD não é fácil pelo número alto de alunos, pelo número excessivo de turmas (comumente acima de dez), pela falta de tempo para planejamento compatível com a demanda das turmas e pelos problemas crônicos de estrutura física das escolas (BRITISH COUNCIL, 2015). Além disso, muitos livros didáticos também privilegiam apenas a questão de interpretação textual, gêneros e vocabulário, pressionando o professor a enfatizar tais conteúdos.

Pelos dados analisados, não podemos afirmar que a formação, presencial ou a distância, não tenha sido crucial para que o professor tenha mais ou menos resistência a velhas práticas, tanto é que os quatro professores se esforçaram em privilegiar as quatro habilidades em suas aulas, mesmo os que acreditavam que o professor deveria ensinar apenas a ler e a escrever no contexto da escola pública. Salientamos que os dois professores que mais investiram em suas aulas para uma produção oral discente, após o cruzamento dos dados e da observação das aulas, vieram um da graduação presencial (César) e outro da modalidade a distância (Daniel), indicando que as explicações e as possibilidades vão além da formação recebida em nível de graduação, contudo talvez de outras experiências formativas, de trabalho, da recepção dos alunos, além do suporte da gestão.

É interessante mencionar que os quatro professores afirmaram que, para ensinar inglês em uma “escola ideal ou ambiente ideal” (nas palavras deles), tanto é necessário o uso frequente de TD (em seguida, aborda-se a questão do domínio) quanto a atuação de uma forma mais comunicativa, similar a cursos de idiomas. Em relação a tal afirmação, os dados gerados mostram que a graduação dos quatro foi influente: “Numa escola ideal, seria ensinar as quatro habilidades, usar a língua mesmo” [ENTMAR05], e “Num lugar ideal seriam as quatro habilidades, numa abordagem comunicativa” [ENTCLE05]. A questão da não adaptação ou a modificação de tais crenças positivas para uma prática comunicativa relativa apenas a determinados ambientes pode ser indicada com base em outros fatores.

Ao analisar as respostas dos instrumentos e as aulas dos professores à luz dos modelos pedagógico-tecnológicos e seus autores correspondentes (Modelo SAMR, de Puntedurra, e Modelo *Will, Skill, Tool*, de Voogt e Knezek), faz-se pertinente a distinção entre duas questões: 1) a capacidade que o professor diz ter e sua intenção de integração das TD; e 2) as aulas reais que o professor ministra segundo a realidade em que se encontra.

No que tange à primeira questão, todos os quatro professores se equivalem a níveis mais altos na integração, segundo os critérios apontados nos modelos, em relação às suas respostas e na sua intencionalidade no ensino de línguas. Esses dois modelos foram escolhidos pelo fato de proporem de forma mais concreta uma ordem hierárquica quanto ao uso de TD na sala de aula.

No modelo SAMR (PUENTEDURRA, 2009), seguindo apenas a primeira questão, os participantes da pesquisa podem se equivaler aos dois níveis mais altos (Modificação e Redefinição). A Modificação está relacionada a práticas significativas redesenhadas para a realidade da sala de aula e a redefinição quando a tecnologia cria novas tarefas, que antes pareciam não servir a esse propósito. Segundo o autor, no último nível, “a tarefa sem a tecnologia seria inconcebível” (PUENTEDURRA, 2009, p. 2). Conforme se pode verificar nos exemplos de atividades e aulas indicadas pelos professores da pesquisa que denotam integrações bem-sucedidas: projetos de criação de curta-metragem aliados à legendagem [ENTMAR08]; uso dos próprios celulares dos alunos com aplicativos e um *quiz* compartilhado [ENTCES10]; interação dos alunos em grupos das redes sociais com uso de língua inglesa [ENTDAN10]; curso de inglês por *e-mail* com uso de áudio e textos em inglês [ENTCLE10].

No outro modelo, o *Will, Skill, Tool* (VOOGT; KNEZEK, 2008), entre as seis fases de adoção, os professores podem ser inseridos nos dois níveis mais altos: 5) fase de adoção em outros contextos: “Eu estou percebendo e aprendendo diferentes possibilidades que possam surgir durante as aulas e turmas variadas”; e 6) fase de aplicação criativa a novos contextos: “Eu posso aplicar o que eu sei sobre tecnologia na sala de aula. Estou apto a usá-la como ferramenta instrucional e integrá-la no currículo”. Também é perfeitamente aceitável aplicar as duas fases de adoção às atividades descritas pelos professores. Nas duas situações empregadas estamos nos baseando nas respostas atreladas ao grau de confiança e habilidade manifestada pelos professores nos questionários e nos exemplos reais de aulas relatados na entrevista, em que os professores afirmaram já terem ministrado nas turmas deles.

Uma segunda categoria de análise, no estudo dos dados, é a tentativa de aproximar a realidade prática vivida pelo docente e de relacionar as aulas observadas aos modelos apresentados, considerando-se que entre o querer, o saber e o fazer há uma série de entraves e barreiras. Quando se analisam as quatro aulas separadamente, torna-se perceptível que os níveis relacionados aos modelos são inferiores ao que os professores dizem se enquadrar, ou pelas questões das diversas barreiras enfrentadas, ou porque há uma supervalorização da própria prática. Praticamente em todas as situações houve uma queda no nível de integração pedagógico-tecnológica em comparação com os exemplos apontados. Contudo, as quatro aulas, mesmo não alcançando o nível máximo nos modelos, não estariam nos níveis mais baixos.

Em um contexto mais direto, a prática pedagógica nas quatro aulas dos professores foi relativamente semelhante, uma vez que eles centraram suas aulas em vídeos curtos com o uso do projetor multimídia ou de TV com entrada USB e se planejaram para ensinar (ou reforçar) um determinado vocabulário relacionado a um contexto mais comunicativo. Os vídeos foram tirados do *Youtube* e foram, de modo geral, baseados na realidade, no interesse e na idade dos alunos. A forma como os professores trabalharam com os vídeos é que se mostra mais ou menos inovadora. Nesse sentido, torna-se oportuna a transcrição do que os professores falaram sobre o motivo de usarem tais estratégias com vídeos em suas aulas:

Cada aluno tem algum tipo de aprendizagem diferente, alguns são visuais (...). Utilizei vários vídeos e atividades escritas baseadas no vídeo também. A música fica na cabeça, e o vídeo eles vão lembrar. [ENTCES13]

Eu procurei utilizar na aula o uso de legendas (...). Quando nós utilizamos o auxílio da imagem, das cenas atreladas com o áudio da fala do personagem (...) que é a decodificação daquilo que a pessoa está falando em língua estrangeira. No nosso caso, a estratégia foi um pouco adaptada porque o vídeo era mudo (...), mas ele tinha a descrição (...). [ENTMAR13]

Aqui na cidade, eles gostam muito de cinema, por isso uso muitos *trailers* (...), aquele *trailer* foi determinado pelos alunos. (...) Aí eu pego as frases, pois não gosto de vocabulário isolado. [ENTDAN13]

(...) principalmente vídeos lúdicos, atividades de soletramento (*síc*), repetição de palavras, pronúncia, porque realmente, usando a tecnologia viável, ela ajuda o aluno a ter uma percepção melhor do conteúdo (...) do que está sendo exigido dele. [ENTCLE13]

Diante das considerações expostas, percebemos que os professores demonstraram confiança no uso do equipamento, que houve um planejamento prévio e um passo a passo com uma finalidade que gerou uma boa participação dos alunos, porém constatamos ainda alguma repetição de certas práticas mais tradicionais e uma limitação quanto à integração mais efetiva da turma. Lembramos que, pela observação realizada das matérias ensinadas pelos professores aos alunos, podem ser consideradas aulas produtivas, levando em consideração todas as problemáticas envolvidas. Ademais, verificamos também que essas atividades não fazem parte da prática diária dos professores em todas as suas turmas de forma recorrente, como pontuaram os participantes.

Dessa forma, podemos inferir que a utilização de vídeos em sala de aula de LE pode ser uma estratégia eficiente que pode combinar as quatro habilidades, assim como instigar o envolvimento e a motivação dos alunos. É importante lembrar que o ensino e a aprendizagem a partir de aulas com vídeos alcançam êxito, desde que, segundo Haydt (2006), atendam a quatro fatores fundamentais para seu sucesso: i) adequação aos objetivos, ao conteúdo e à clientela; ii) funcionalidade do material empregado; iii) simplicidade na manipulação tanto pelo professor quanto pelo aluno; iv) qualidade e exatidão na transmissão da mensagem.

Compreendemos que esses quatro fatores foram encontrados nas quatro aulas apresentadas, para mais ou para menos. Os fatores de “adequação aos objetivos”, que deve ser explicitado aos alunos, e “funcionalidade”, que exige ativação do pensamento reflexivo do aluno, foram apenas parcialmente alcançados, uma vez que nem sempre estava claro para os alunos o objetivo real da aula e do uso dos vídeos ou havia um excesso de repetição, e não de reflexão.

Assim, podemos deduzir que o vídeo (ou os vídeos) pode ser um recurso didático que articula várias estratégias em torno dos objetivos primários da aula, culminando em uma avaliação, ou pode ser, então, um mero substituto do professor, em que o docente utiliza o recurso para se isentar do processo.

Conforme a análise, certificamos que nenhuma das quatro aulas apresentadas foi mera substituição de um recurso, como o quadro, e ratificamos que todas recorreram a mais de uma estratégia, como o envolvimento (total ou parcial) dos alunos, funcionalidade e uma ou mais avaliações das habilidades ao longo da aula. Igualmente, notamos que a motivação, a tentativa de centralização no aluno e a condução geral da aula pelos professores foram as maiores diferenças na qualidade da integração e do sucesso da aula.

Assim, podemos afirmar que a formação inicial nos cursos de Letras comete falhas ao priorizar a prática profissional do ensino de idiomas em cursos livres e delega a um segundo plano os desafios de se ensinar uma língua estrangeira na realidade das escolas municipais e estaduais.

Acrescentamos que essa formação mais específica, nesse caso como formação continuada, poderia também estar a cargo das próprias prefeituras e estados, de modo que fosse mais relacionada a uma formação continuada, o que deveria ser um direito progressivo dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a formação do professor de línguas é desafiador, pois o tema é considerado um campo bastante amplo, que registra um número considerável de publicações todos os anos. Apresentar uma pesquisa inédita nessa área de estudos exige um olhar arguto e um caminho laborioso, uma vez que se faz necessário lançar um viés multidisciplinar sobre essa formação, principalmente em EAD, levada a cabo mediante muitos investimentos públicos, os quais infelizmente vêm sofrendo frequentes cortes. Essa modalidade de ensino pode e já está

ajudando a suprir a necessidade de formar novos professores em rincões onde as universidades públicas não alcançariam de forma tradicional.

Embora o foco da pesquisa tenha sido os professores vindos da EAD, impulsionado pelo objetivo principal da pesquisa, concluímos que os professores de formação presencial também estiveram acima da média na incorporação indicada pelos modelos, refletindo para além do mero reflexo da formação, uma motivação pessoal de continuar aperfeiçoando a própria formação, o que foi visto também nos professores vindos da EAD. Salientamos que o uso de vídeos foi preponderante em todas as aulas – nos quatro professores –, mas não de forma arbitrária, e sim planejada e abrangente.

É inegável que ainda seja imprescindível formar com maior qualidade os novos docentes, mas ambicionamos dizer que pesquisas como esta não só ajudam a enxergar melhor a prática desse profissional graduado na modalidade EAD há pouco tempo na maioria dos estados brasileiros, mas também ajuda a refletir se a formação, ainda em constante transformação, vem atingindo seu propósito máximo, que é atender a demanda de formar um profissional de línguas qualificado e reflexivo.

Afinal, as formações mostraram-se minimamente satisfatórias na incorporação de TD em sala de aula? Julgamo-nas acima da média em relação a esses participantes. No entanto, é pertinente elucidar que elas ainda estão longe do ideal, e o distanciamento da práxis durante o curso e nos estágios do graduando com o enfrentado na sala de aula ainda é notório. Esta pesquisa de forma alguma planeja fechar essa questão, e sim o oposto, uma vez que pretende possibilitar mais investigações e ampliar o debate sobre a formação do professor, notadamente o de língua estrangeira. Desse modo, não se pode esquecer de que esta pesquisa se limitou a apenas quatro professores inseridos em realidades tão distintas e vastas encontradas no campo de atuação profissional dos professores de língua inglesa.

No tocante aos dois pontos que compreendem o cerne deste trabalho (formação em EAD e o uso de tecnologias na aula de língua inglesa), fazemos as últimas ponderações sobre o primeiro. Defendemos uma formação em EAD de qualidade, que possa compreender uma parte importante da formação universitária brasileira a qual dificilmente teria acesso se não fosse por essa modalidade, sem decair na inocência de vê-la como redentora, porém com a máxima preocupação de entender que ela tem suas qualidades e suas limitações.

Há uma inquietação justa quanto à realidade atual que envolve a EAD, visto que é em decorrência das possibilidades proporcionadas por esse tipo de ensino que se podem abrir brechas para a mercantilização do ensino, para o fechamento de turmas e para a demissão de professores, motivadas por inúmeras faculdades particulares de qualidade duvidosa para a abertura desenfreada de novos cursos, a contenção de gastos e a maximização de lucros. É fundamental a fiscalização e a punição de faculdades privadas que se utilizam de brechas na lei e de uma modalidade inovadora e em expansão para debilitar a manutenção da qualidade em detrimento de seus lucros, ainda que o acesso ao ensino superior seja fundamental.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. L. *Análise dos tipos de feedback fornecidos por tutores e das respostas dos alunos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning belief in experience: a Deweyan approach*. Tese (Doutorado) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 75-92, 2001.
- BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE*. São Paulo: British Council Brasil, 2015. Disponível em:

- https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.
- CAVALCANTE, E. S. *Atividades de produção oral em língua inglesa na EAD: um estudo na licenciatura a distância de Letras Inglês da Universidade Federal do Ceará*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade Federal do Ceará, 2015.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oakes: Sage. 1989.
- DEOSTI, A. A prática exploratória: uma abordagem de ensino/pesquisa ético-crítica em linguística aplicada. *International Congress of Critical Applied Linguistics*. Brasília, Brasil. Outubro, 2015.
- FURTADO, R. N. M. Letramento digital na educação a distância: reflexões sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Solar. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n. 1, 2015.
- GILAKJANI, A. An analysis of factors affecting the use of computer technology in English language teaching and learning. *International Journal of Information and Education Technology*, v. 2, n. 2, p. 135-142, abr. 2012.
- HAYDT, R. C. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. In: *Beliefs about SLA: new research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, p. 7-33, 2003.
- KIM, H. Beyond motivation: ESL/EFL teachers' perceptions of the role of computers. *CALICO Journal*, v.25, n. 2, p. 241-259, 2008.
- LEFFA, V. Aprendizagem de línguas mediada por computador. *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006b.
- LIMA, S. C. *Ensino de línguas mediado por computador: um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa*. 139 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2005.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MIRANDA, M. M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.
- MUYLAERT, C. J. ET AL. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem*, Universidade de São Paulo, v. 48 (Esp. 2), p. 193-199, 2014.
- PUNTEDURRA, R. *As we may teach: educational technology, from theory into practice*. 2009. Ruben Puentedura's weblog. Disponível em: www.hippasus.com/rrpweblog/archives/211/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.
- ROCHA, S. S. D. *Processos formativos e a constituição da docência online: o universo paralelo de Alice*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, 2013.
- SALES, J. T. L. *Desenvolvimento das habilidades orais e escritas em língua estrangeira por professores de inglês em formação nas modalidades presencial e a distância*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- SILVA, A. T. da. *Affordances e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras Estrangeiras, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- VAN PRAAG, B.; SANCHEZ, H. S. Mobile technology in second language classrooms: insights into its uses, pedagogical implications, and teacher beliefs. *ReCall*, v. 27, n. 3, p. 288-303, 2015.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofía da práxis*. México: Fondo da Cultura Econômica, 2007.

VOOGT, J.; KNEZEK, G. *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York. Springer, 2008.