

**TDICs e Práticas de Línguas Estrangeiras: O Desafio da  
Apropriação por Professores em Formação Inicial****DICT in the foreign language classroom: challenges in its appropriation  
by beginner-level teachers in training**

Juliana Cristina Faggion Bergmann\*

\*Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis - SC, 88040-900 e-mail:  
jcfbergmann@gmail.com

Andréa Cesco\*\*

\*\* Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis - SC, 88040-900 e-mail:  
andrea.cesco@gmail.com

**RESUMO:** Discutir o desafio da apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por professores de línguas estrangeiras em formação inicial participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de uma Universidade Federal do Brasil é o principal objetivo desse trabalho. Isso é necessário porque, mesmo considerando a atual geração de alunos em formação inicial como sendo fundamentalmente de nativos digitais, o uso das tecnologias digitais acaba acontecendo apenas fora do ambiente escolar formal. Percebe-se que não há uma aplicação dos conhecimentos tecnológicos adquiridos pelos indivíduos para o ambiente de sala de aula quando esses mesmos indivíduos estão na posição de professores. Compreender essa dificuldade na apropriação da tecnologia em ambiente educacional é ainda um grande desafio, já que a ideia da importância das tecnologias digitais em ambiente escolar é largamente aceita no discurso de todos os agentes educacionais, mas não colocada efetivamente em prática. Assim, nesse trabalho nos debruçamos sobre o processo de elaboração de práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo como *corpus* a análise das iniciativas dos futuros professores em formação inicial, bolsistas do programa, na elaboração de atividades de intervenção nas turmas cujas atividades eles acompanham durante todo o ano. Fazem parte dessas atividades a elaboração de um projeto de intervenção, composto de um plano de atividades, a discussão crítica sobre ele, assim como sua aplicação e posterior reflexão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologia Digital, Práticas Pedagógicas; Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

**ABSTRACT:** Our work is primarily concerned with the challenges involved in the appropriation of DICT by beginner-level participants of the Institutional Program for Scholarships for Initiation in Teaching in Brazil. Although the current generation of beginner-level undergraduate students may be seen as “digital natives”, their use of digital technologies, however frequent, takes place only outside the school environment. The technology skills which they acquire in their daily lives are not transposed to the classroom when they find themselves in the position of teachers. It is still challenging to understand their difficulties in appropriating technology to educational purposes, since educational agents seem all to agree on how important digital technologies are in school, while failing to

put it to actual classroom use, and while simply providing access to digital technology is far from sufficient. These skills should be understood and applied in schools by meaningful teaching practice, which should go beyond the mere instrumental use of technology. Therefore, we here focus on the process of elaboration of digital technologies assisted teaching practices in the foreign language classroom. Our corpus is composed of classroom activities and classroom interventions, elaborated and staged by beginner-level teachers in training, who are the project participants, during the course of a school year. These activities comprise the development of an intervention project, which consists of an activity plan, its critical discussion, its application and further reflection.

**KEYWORDS:** Digital technology; teaching practice; foreign language teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula não é uma novidade para o professor de línguas estrangeiras. Durante todo o século XX, foi grande o número de metodologias que utilizaram algum tipo de tecnologia para o ensino de idiomas (PAIVA, 2015). Isso se dá especialmente pela potencial aproximação com o registro da língua estrangeira quando falada por nativos, além de possibilitar uma interação real com esses falantes.

Com a expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que, ao contrário das TIC, compreendem em um mesmo artefato a junção de várias mídias, essas potencialidades ficaram ainda maiores, diminuindo virtualmente a distância espaço-tempo e permitindo que o aprendiz da língua estrangeira sintasse e, por que não esteja, cada vez mais próximo da referência linguística que gostaria de aprender, de seu “registro-alvo”, portanto. Todo esse cenário aparece, assim, como o “paraíso” para a aprendizagem da língua estrangeira, inclusive como a solução para várias dificuldades que os professores enfrentavam em suas atividades de planejamento e preparação de aulas, com a dificuldade de acesso a recursos e textos autênticos.

No entanto, essa não é a realidade que se apresenta atualmente. Mesmo sendo os atuais alunos de licenciaturas formalmente considerados como nativos digitais – nascidos a partir dos anos 1990 (PALFREY; GRASSER, 2011; PRENSKY, 2001), eles ainda estão longe de aplicar seus conhecimentos tecnológicos em práticas pedagógicas eficazes e significativas, isso quando há alguma intenção de fazê-lo.

Se considerarmos as diferentes fases de apropriação e uso de computadores descritas por Pennington (1996), onde a fase (1) limitava seu uso a um pequeno grupo de cientistas; a (2) expandia o acesso a um grupo também limitado de professores de

instituições de ensino de prestígio; a (3) inicia uma ampliação mais concreta do computador na esfera educacional; a (4) estende o uso à esfera privada e de maneira individual com máquinas pessoais; a (5) concretiza a apropriação do uso pelo educador e tem-se, de maneira gradual, sua incorporação nas práticas pedagógicas; a (6) marca o momento de letramento digital e, finalmente, a (7) em que todos os indivíduos se apropriam das tecnologias digitais e as compreendem, percebemos que em 20 anos ainda estamos longe de alcançar as últimas fases do processo.

Atualmente, ainda é significativo o número de professores ou futuros professores que não conseguem avançar para ou na fase 5, ou seja, que não aplicam em sua prática o conhecimento tecnológico pessoal que tem, incorporando-o em suas práticas pedagógicas. Para que se sintam capazes de fazê-lo, precisam apropriar-se desse conhecimento em situações pedagógicas de uso do conhecimento, o que acontece quando testam possibilidades, compartilham experiências, refletem sobre caminhos possíveis e percebem tais práticas como significativas para eles e para seus alunos.

Por isso, acreditamos que o curso de formação inicial de professores seja um espaço profícuo e rico para o aumento gradativo e consistente de profissionais da educação que atuem utilizando os recursos tecnológicos digitais em seu cotidiano de trabalho de maneira crítica, criativa e significativa. É sobre uma dessas experiências que detalharemos neste artigo, resultado de uma pesquisa de caráter qualitativo baseada em um estudo de caso em que os investigadores recolheram seus dados através da observação participante.

Foram analisadas as atuações de 10 indivíduos, todos estudantes de Licenciatura em Letras na modalidade presencial e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID<sup>1</sup>, através do qual participam de atividades em escolas de educação básica. Os dados que embasam este estudo foram recolhidos no ano de 2015, durante o processo de desenvolvimento, aplicação e avaliação de dois projetos de intervenção nas escolas participantes do programa.

Para fundamentação do presente trabalho, baseamos nossos estudos sobre a apropriação das mídias e das tecnologias na perspectiva da mídia-educação, que considera que “a questão da integração das TIC aos processos educacionais transcende as questões puramente técnicas para se situar no nível da definição das grandes finalidades sociais da educação”. (BELLONI, 2009, p. 29).

---

<sup>1</sup> Programa de iniciativa do MEC, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores da Educação Básica e cujas atividades e objetivos serão detalhados ainda nesse artigo.

Em outras palavras, a integração das mídias em sala de aula, assim como sua apropriação por professores e alunos não é uma questão, dentro da mídia-educação, que se reduz ao conhecimento instrumental dos recursos (como usar um computador, elaborar uma apresentação com o auxílio de um *software*, encontrar um vídeo na Internet ou fazer o *download* de um aplicativo no *smartphone*), mas compreendê-lo de maneira aprofundada, a ponto de ser capaz de utilizá-lo de maneira crítica e criativa no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas (BELLONI, 2009; BÉVORT; BELLONI, 2009; FANTIN, 2006; PÉREZ GÓMEZ, 2015).

Esse aprofundamento, e conseqüente apropriação, se justifica pela importância das mídias na atualidade, o que se reflete diretamente na dinâmica da escola e em suas práticas. Como afirmam Bévort e Belloni (2009),

as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções efetivas de controle social (político, ideológico...), mas também gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações. São, portanto, extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de “escola paralela” mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, “novos modos de aprender”, mais autônomos e colaborativos, ainda ignorados por professores e especialistas (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1083/1084).

Essa “escola paralela”, de que falam Bévort e Belloni, traz desafios que precisam ser enfrentados e discutidos, dentro da escola, por profissionais preparados, que já se apropriaram das mídias, que as utilizam de maneira crítica e criativa, e que estejam em total sintonia com as transformações da sociedade. A compreensão do papel da mídia e do uso da tecnologia deve acontecer, portanto, de maneira efetiva durante a formação dos futuros professores em duas dimensões: do sujeito como usuário crítico das mídias e do sujeito como futuro professor que as utiliza em suas práticas pedagógicas, incentivando agora em seu aluno a mesma criticidade.

## FORMAÇÃO INICIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

### 1.1 TECNOLOGIA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A inserção de toda tecnologia no ambiente escolar sempre foi um desafio para qualquer educador e para o professor de línguas estrangeiras isso não foi diferente. Há uma pressão natural da sociedade para que as tecnologias sejam, pouco a pouco, compreendidas, incorporadas e (re)aplicadas em contexto escolar, visando uma desejável democratização do seu uso. Essa incorporação, no entanto, assim como a aprendizagem, não é necessariamente rápida; ela exige tempo e convencimento. Como cita Paiva (2015, p. 22), “o sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização.” Ou nas palavras de Pérez Gómez (2015)

A aprendizagem é um processo de internalização de dados, relações e estruturas externas, naturais, sociais e culturais. O social vem primeiro, precede, e o individual deriva do social (GERGEN, 1998). O aprendiz incorpora e adota progressivamente o conhecimento especializado e a cultura da comunidade, enquanto participa nas práticas sociais adultas, hoje, obviamente, globais e, em grande parte, virtuais (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 49).

Assim, para que a inserção das tecnologias e das mídias tenha alguma chance de acontecer com sucesso na escola, a formação do professor é um elemento chave no processo. E ela pode se dar em duas frentes: em uma formação continuada, para os professores já atuantes na escola, ou em uma formação inicial, para os futuros professores.

No curso de licenciatura em Letras, nosso recorte nesse trabalho, já existe há bastante tempo uma preocupação, ao menos teórica, com a inserção da tecnologia digital no ensino de línguas estrangeiras e isso se concretiza no currículo do curso. No Plano Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, há um item (1.20) exclusivo para falar das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem. Ali é mencionado que o Curso de Letras Espanhol na modalidade presencial, devido à experiência de seus docentes no Curso de Letras Espanhol da modalidade a distância, defende os Ambientes Virtuais de Ensino - Aprendizagem (AVEA) e o uso da hipermídia para o ensino da língua estrangeira, e dá exemplos dessa aplicação em algumas disciplinas que estão no AVEA.

Essa experiência de retroalimentação e troca de práticas metodológicas entre cursos de modalidades diferentes, citada no PPP do Curso de Letras Espanhol, é um sinal interessante de atualidade do curso e percepção de mudança real de seu corpo

docente a partir de experiências práticas, nesse caso com a modalidade a distância. Tal reconhecimento, expresso de forma concreta no documento do curso, não é comum, como nos mostra Tori (2015), quando afirma que

A necessidade compulsória de engajamento e retenção dos alunos remotos foi a grande propulsora do desenvolvimento de técnicas e metodologias especialmente voltadas para a EaD, viabilizando o grande sucesso e expansão dessa modalidade educacional. É consenso, portanto, que metodologias normalmente usadas em salas de aula convencionais não dariam conta de atender a demandas de redução de distância de cursos de EaD. No entanto, o que poucos educadores e pesquisadores se deram conta é que o caminho inverso poderia funcionar, ou seja, recursos e boas práticas da EaD podem ser transpostos para cursos presenciais, uma vez que flexibilizam o processo de aprendizagem, oferecem suporte para atividades remotas (sempre existentes em cursos presenciais, mas em geral totalmente despojadas) e, principalmente, contribuem para a redução da distância transacional (TORI, 2015, p.45).

A partir dessa perspectiva do curso, expressa em seu documento oficial, é possível percebermos o reconhecimento do corpo docente do curso, e por consequência seu elaborador, em relação à importância da tecnologia digital como recurso para o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a discussão sobre o uso da tecnologia perpassa também diferentes momentos do PPP do curso, quando descreve seus objetivos, os conteúdos curriculares das disciplinas, a metodologia utilizada, os componentes curriculares (PCCs) e o perfil profissional do futuro professor: "O licenciado em Letras Espanhol deve ser capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos, literários e tradutórios, beneficiando-se também de novas tecnologias para ampliar seu senso investigativo e crítico, investindo continuamente em seu desenvolvimento profissional de forma autônoma." (UFSC, 2013, pp. 09-10).

No entanto, apesar do Plano Político Pedagógico do curso contemplar as Tecnologias de Comunicação e Informação, no currículo do curso presencial de Letras Espanhol (de 2007), não há nenhuma disciplina voltada especificamente à discussão e reflexão sobre as mídias ou as tecnologias no ensino de línguas estrangeiras; e o uso de novas tecnologias, é apenas mencionado nas ementas das disciplinas de Linguística Aplicada I, Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado.

Já no currículo do mesmo curso, mas ofertado na modalidade a distância (de 2011), há uma disciplina, já no primeiro semestre, chamada Introdução à educação a distância que contempla na ementa os "ambientes virtuais de ensino-aprendizagem".



Além dessa, a disciplina Literatura e Ensino II contempla também na sua ementa questões como o livro e a internet, novas tecnologias e novas linguagens, assim como as disciplinas de Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado.

Fica claro, com isso, que no curso na modalidade a distância os alunos, até pela própria dinâmica do curso, estão mais expostos às tecnologias digitais no seu sistema de ensino-aprendizagem do que o aluno do curso presencial, já que, apesar dos professores defenderem a utilização dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e o uso da hipermídia para o ensino da língua estrangeira, nem todos utilizam de fato esse ambiente (*Moodle*) como ferramenta auxiliar no desenvolvimento das suas disciplinas no presencial. Isso pode ocorrer por vários fatores, inclusive pelo excesso de trabalho e a falta de tempo em criar e manter esse ambiente, já que não existe na modalidade presencial uma equipe de apoio - designers educacionais, designers gráficos e tutores - para o desenvolvimento e manutenção dos ambientes virtuais.

Quanto à estrutura tecnológica oferecida aos alunos na universidade, o Curso de Letras Espanhol conta com salas equipadas com multimídias, 2 laboratórios de informática – disponíveis aos alunos de Letras – e um laboratório da área de espanhol de uso compartilhado com os alunos do curso presencial e tutores da modalidade a distância. Pode-se considerar, dessa forma, que existem espaços físicos disponíveis no ambiente universitário para utilização das TDICs em quantidade suficiente, parecendo estar a dificuldade de apropriação das tecnologias em outra esfera que não a estrutural.

## 1.2 O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Considerando a existência de uma infraestrutura física, com laboratórios, salas multimídia e internet de alta velocidade à disposição dos futuros professores de línguas estrangeiras na universidade, nos debruçamos sobre um outro fator determinante do processo de apropriação: a formação crítico-reflexiva do futuro professor. Essa formação se dá ao longo do curso, com a utilização das tecnologias digitais nas disciplinas e práticas curriculares, como falamos anteriormente, ou em projetos e atividades de extensão, como é o caso do PIBID, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, projeto desenvolvido na universidade através, entre outros, do subprojeto de Letras Espanhol, que busca promover a integração entre educação superior e educação básica.

### 1.2.1 *PIBID como espaço de compreensão da prática na escola*

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, é uma iniciativa do governo federal brasileiro para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica que pretende aproximar os alunos dos cursos de formação inicial da realidade das escolas brasileiras, através da presença desses alunos no ambiente escolar, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação e supervisão de um professor da universidade a que está vinculado e outro da escola em que desenvolve o projeto de extensão. Segundo o edital 61/2013 do programa, ele visa “ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2013). Ou ainda, conforme apontado no site da CAPES, proporcionar-lhes “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”.<sup>2</sup>

Por sua extensão, chegando a todas as regiões do país, tornou-se um programa de referência na inserção dos futuros professores no universo escolar, em especial da escola pública, desde o início de sua formação universitária, contribuindo para a valorização do magistério e fazendo-os (re)conhecer, observar, refletir, discutir, analisar e (re)inventar práticas pedagógicas consistentes e significativas para os alunos. Como afirmam Bergmann e Cesco,

o PIBID pode contribuir (...) com a constante melhoria do espaço pedagógico da escola, através de discussões e reflexões que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras para o ensino-aprendizagem da língua espanhola; auxiliando o professor da escola na implementação dessas práticas pedagógicas inovadoras e promovendo a aprendizagem coletiva do conhecimento (BERGMANN & CESCO, 2014, p. 57).

Essa aprendizagem coletiva do conhecimento de que falam as autoras atinge e transforma também o olhar dos professores envolvidos no programa: os da escola, com o “sangue novo” de quem está ali para aprender e apreender toda a experiência possível,

---

<sup>2</sup>Fundação CAPES, Ministério da Educação. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, publicado em 03/09/16 e atualizado em 03/10/16. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Site consultado em 16/10/16.



gerando trocas, reflexões e análises e, por outro lado, mobilizá-los como coformadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e os professores da universidade, que se (re)aproxima da realidade da escola, sempre e rapidamente mutante, mantendo-se atualizado e próximo da prática escolar, tudo funcionando para uma constante retroalimentação do processo.

### 1.2.2 Os alunos do PIBID de espanhol e a apropriação da tecnologia

É com o objetivo de aprender e apreender dentro da escola que os alunos de letras se candidatam a uma bolsa para participar do projeto e compõem a equipe com interesses e conhecimentos prévios dos mais diversos: alguns se interessam mais pelo ensino da língua estrangeira, outros pela sua literatura; com distintos domínios do uso da língua, outros menos; uns sempre estudaram em escolas públicas, outros terão seu primeiro contato a partir da experiência do PIBID.

Essa diversidade de perfis também aparece no grupo quando a questão é a apropriação da tecnologia. Quase todos os alunos do PIBID usam, tanto nas aulas do curso como fora delas, celulares modernos, com inúmeros aplicativos, *tablets* e *notebooks*. Porém, pode-se perceber que apesar de terem ao alcance tantos recursos, muitos demonstram ter pouco domínio de alguns *softwares* bastante comuns no meio acadêmico, como o *power point*, um programa usado em criação, edição e exibição de apresentações gráficas. Por outro lado, quando se trata de ferramentas mais elaboradas, como o *prezi*, o equivalente online para essas mesmas apresentações, a maioria dos alunos, e inclusive professores, desconhece o recurso ou apenas ouviu falar, sem saber utilizá-lo. Assim, percebe-se que os alunos, em geral,

[...] son hábiles con ciertas destrezas mecánicas e informáticas pero suelen tener grandes dificultades para usar estratégicamente los recursos a los que acceden y a menudo no son capaces de distinguir aquella información fiable de la que no lo es (MOLAS; ROSELLÓ, 2010, p. 5).

Atualmente, no meio acadêmico, recursos como o compartilhamento de arquivos e ferramentas de colaboração estão bem difundidos entre alunos de pós-graduação e professores, e entre professores da mesma instituição e/ou de instituições diferentes. Porém, esse meio colaborativo quase não é utilizado entre os alunos de formação inicial. Muitos dos “pibidianos” que já passaram pelo projeto precisaram aprender a usar, ou a

utilizar melhor, alguns desses recursos, como é o caso do *Google Drive*, um serviço de disco virtual que permite o armazenamento de arquivos na nuvem e possui aplicativos para sincronização. Sua aplicação, entre outros aplicativos, como e-mails e *whatsApp*, incentiva a interação da equipe, assim como o preenchimento e compartilhamento de relatórios, tarefas, questionários e o arquivamento de documentos e fotos que são organizadas em pastas. Para Molas e Roselló é necessário

incluir herramientas comunicativas, a través de las que profesorado y alumnado puedan intercambiar información (Chat, foros, correo electrónico). Esto, sin duda, puede contribuir a mejorar la comunicación entre profesorado y alumnado abriendo nuevas vías de diálogo (MOLAS; ROSELLÓ, 2010, p. 7).

Percebe-se, dessa forma, que o trabalho colaborativo no projeto, através de ferramentas como essas, facilita as experiências de aprendizado e aumenta a autonomia e segurança do futuro professor. Por outro lado, os licenciandos mais resistentes à apropriação da tecnologia digital tendem a ficar mais isolados, talvez porque a vejam apenas como entretenimento e tenham mais dificuldade em compreender sua potencialidade para a aprendizagem.

### 1.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA

Não há um formato padrão e pré-determinado na maneira como cada subprojeto deve trabalhar e desenvolver suas atividades no PIBID. Essa escolha deve partir dos orientadores das universidades, professores das escolas e alunos bolsistas, analisando as especificidades de cada área de conhecimento, as necessidades de cada curso, de cada comunidade escolar e das potencialidades do trabalho.

Dentro da equipe do PIBID/Espanhol sempre houve a compreensão de que a proposta de atividades do PIBID tinha uma natureza diferente daquela dada ao estágio supervisionado do curso, disciplina obrigatória que propõe a inserção dos futuros professores no ambiente escolar com práticas de docência, assumindo inteiramente a regência de uma turma por um determinado tempo. Nesse sentido, a proposta fundamental das atividades do grupo é a formação dos licenciandos como professores-reflexivos, dentro da proposta desenvolvida por Donald Schön (2000), que elaborou os conceitos de reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação

a partir da teoria de John Dewey (1959), que enfatizava a aprendizagem na ação, na prática, no fazer. Para o autor,

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação. Pode-se fazer isso de várias maneiras. Raramente, é possível aprender a prática por conta própria. (...) Aprender a prática por conta própria tem a vantagem da liberdade - liberdade para experimentar sem os limites das visões recebidas de outros. Mas também oferece a desvantagem de exigir que cada aluno reinvente a roda, ganhando pouco ou nada da experiência acumulada de outros (SCHÖN, 2000, p. 39).

Assim, os alunos do PIBID atuam de maneira diferente da prática de estágio supervisionado, mas permanecem igualmente na escola, observando o contexto da *práxis*, refletindo e discutindo sobre ela em reuniões mediadas e auxiliando o professor regente em suas atividades, desde o seu planejamento até a sua aplicação, formando-se na prática e na reflexão sobre ela.

Essa proposta estava, no entanto, desmotivando os bolsistas que tinham, a partir da convivência na escola, um forte desejo de intervir mais diretamente com propostas de atividades. Por essa razão, houve uma alteração no formato primeiramente adotado, em que projetos de intervenção são elaborados pelos alunos para que compreendam na prática o processo de criação, desenvolvimento, aplicação e avaliação das atividades pedagógicas.

### *1.3.1 Intervenção no PIBID de Espanhol*

O PIBID de Espanhol desenvolve atualmente em suas escolas parceiras a aplicação de projetos de intervenção pelos “pibidianos”. Trata-se de uma atividade pesquisada e elaborada pelos alunos de letras, com base nos conteúdos já trabalhados em sala de aula pela professora supervisora da escola e cujo objetivo é fazer o bolsista refletir sobre a realidade percebida em sala de aula, e assim, repensar novas formas de trabalhar um mesmo conteúdo de maneira a atingir alunos com diferentes estilos de aprendizagem, refletindo como planeja, como ensina e como os alunos aprendem.

Pretende-se, através dos projetos de intervenção, que os alunos da escola se sintam mais envolvidos e motivados para aprender a língua estrangeira, e que os

bolsistas, a partir da própria prática, sejam reflexivos, compreendam o ofício de ensinar a língua estrangeira de modo responsável e crítico, e possam relacionar e aprofundar o conhecimento sobre diferentes correntes didático-metodológicas e suas aplicações em contextos escolares, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes.

Assim, no ano de 2015, os “pibidianos” (dez alunos ao todo) realizaram, organizados em dupla, três projetos de intervenção cada, totalizando quinze projetos. Para a primeira experiência de intervenção o tema foi livre; como era a primeira experiência de docência para quase a totalidade do grupo, havia a preocupação de que um tema a que eles não estivessem habituados ou não se sentissem confortáveis em trabalhar fosse mais um obstáculo ao processo. Superada a primeira etapa de maneira positiva, a segunda fase de intervenções teve como temática a literatura no ensino de línguas e, como terceira fase, o ensino da língua estrangeira tendo a tecnologia digital como recurso pedagógico.

Quando iniciada a terceira fase, com os bolsistas já compreendendo bem o funcionamento de um projeto de intervenção e já tendo aplicado atividades linguísticas, acreditávamos que seria mais fácil a elaboração de uma nova atividade, mas os obstáculos foram vários. Um deles, de ordem técnica, diz respeito à estrutura de laboratórios e acesso digital dentro da escola, que não dava conta do trabalho com todos os alunos ao mesmo tempo. No entanto, houve também uma grande dificuldade, por parte dos próprios “pibidianos”, na elaboração de atividades de ensino com o uso de tecnologias digitais. Os bolsistas, apesar de nativos digitais e, como dissemos anteriormente, usuários de tecnologia em seu dia a dia, não conseguiram pensar atividades significativas, em que o uso do recurso tecnológico digital propicia contexto de aprendizagem especial, que não existiria se não houvesse a tecnologia.

Podemos entender esse processo como normal, já que, como comentam Ortega e Echeverría, “en la docencia y la investigación en Humanidades, en un momento de transición como el que vivimos, hay ocasiones en que la aplicación de las TIC reproduce esquemas y maneras propios de un mundo analógico trasladándolos a un contexto digital” (ORTEGA; ECHEVERRÍA, 2015, p. 13); mas estamos falando de um grupo de futuros professores que estará atuando na escola em muito pouco tempo, e que já deveria ser capaz de pensar a tecnologia e o uso das mídias em sala de aula muito além da simples reprodução de tais esquemas e modelos do mundo analógico.

Nesse sentido, infelizmente nenhuma das propostas elaboradas pelos bolsistas conseguiu demonstrar uma real apropriação das tecnologias dentro do ambiente educativo, criando práticas significativas aos alunos. Em dois dos projetos de intervenção, por exemplo, foram desenvolvidos vídeos, um a partir da produção escrita dos alunos, outro a partir da produção oral.

No primeiro projeto, a dupla de bolsistas trabalhou a produção escrita dos alunos a partir de um tema pré-estabelecido: “o que cada um deseja para o seu futuro?” O objetivo final da atividade foi gravar um vídeo dos alunos lendo o que produziram, em uma dinâmica mais descontraída, com os alunos dispostos em um círculo na sala de vídeo da escola. Os bolsistas perceberam que os alunos tinham resistência à escrita, e muito mais à oralidade. Porém, em atividades em que eram questionados sobre si mesmos, os alunos demonstraram se sentir um pouco mais estimulados a produzir um texto com as suas próprias palavras. Assim, após elaborarem um texto pessoal sobre o que desejavam para seu futuro, gravaram seus depoimentos com o auxílio dos bolsistas que, posteriormente, editaram o vídeo e o disponibilizaram aos alunos em um canal fechado da plataforma do *Youtube*.

Quanto ao segundo projeto de intervenção que analisamos aqui, ele nasceu como continuação de um projeto de intervenção aplicado anteriormente, ligado à literatura do mundo hispânico. Os bolsistas já haviam trabalhado primeiramente a interpretação e a compreensão textual dos alunos em um conto de Vicente Huidobro, “La hija del guardaguas”, através da elaboração de um tabuleiro, cujo objetivo era destacar as características do conto. Foram abordados o espaço, os personagens e o vocabulário do texto, integrando os alunos, envolvendo-os e desenvolvendo-os em várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva, pois a atividade foi pensada para trabalhar em grupos de quatro alunos. A ideia era transformar o ambiente em que os alunos estavam acostumados a frequentar em um espaço lúdico/pedagógico. No entanto, no que diz respeito ao vídeo e ao uso das mídias, este foi desenvolvido pelos bolsistas apenas para ilustrar o conto trabalhado, como uma releitura ou adaptação, como forma de documentar a atividade, fora do espaço escolar e sem a presença e o envolvimento dos alunos.

Ou seja, em ambos os casos a tecnologia digital ficou “controladamente” nas mãos dos bolsistas, que gravaram os alunos em sala de aula, desenvolveram uma pós-produção do material fora da escola e apresentaram um produto final aos alunos. Houve, nas duas situações, o uso da tecnologia digital, mas elas ficaram restritas ao uso dos

alunos do PIBID e não se tornaram um elemento facilitador da aprendizagem da língua estrangeira, já que no caso dos alunos que realizaram a produção escrita, ela aconteceu (e aconteceria) independente de uma tecnologia digital; já para a produção oral, um recurso digital era essencial para a gravação, mas da forma como foi estruturada, ela serviu apenas como registro de uma atividade e não como um recurso que retroalimenta o processo de aprendizagem. Na atualidade, o futuro professor precisa desenvolver competências que o ajudem a tornar a tecnologia uma ferramenta útil e significativa em termos pedagógicos, potencializando a aprendizagem de seus alunos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de aplicação dos projetos de intervenção com o uso de tecnologias digitais dentro do programa do PIBID/Espanhol nos mostrou que ainda há um caminho para alcançarmos os níveis mais avançados de apropriação da tecnologia propostos por Pennington (1996). O uso do digital está cada vez mais difundido, a infraestrutura cada vez mais presente, mas o pensar esse recurso em contexto de uso efetivo e significativo em sala de aula ainda é um desafio bastante importante. Mesmo para professores de línguas estrangeiras, acostumados a buscar uma gama de recursos que aproximem seus alunos do registro da língua em situação real de uso, ultrapassar o já conhecido e partir para usos mais amplos ainda é uma barreira. Segundo Garcia e Leffa, “o dilúvio de informação que caracteriza a sociedade em rede, no qual estamos todos imersos, exige a preparação de indivíduos que sejam capazes de compreender, utilizar e criar conhecimento fundamentado nos recursos propiciados pelas novas tecnologias” (GARCIA; LEFFA, 2010, p. 336).

Todas as intervenções foram bastante válidas e significativas para os alunos do PIBID, levando-os a buscar alternativas possíveis, desafiando seus conhecimentos, exigindo novos aprendizados. Isso já valida todo o trabalho e o torna fundamental; já enriquece nossos futuros professores com um passo a mais para uma formação para as tecnologias. Mas ele também nos mostra que o caminho a percorrer é longo para chegarmos ao letramento digital e à apropriação da tecnologia digital por todos os indivíduos.

### REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 3a. ed. Campinas, SP: Autores Associados,

2009.

BERGMANN, J. C. F.; CESCO, A. A diminuição da Oferta do ensino da língua espanhola no estado de Santa Catarina: e a Lei n. 11.161, onde está? In: GARCIA, A. V.; D'AGOSTINI, A. (Eds.). . *Reflexões sobre a formação de professores e o Pibid-UFSC*. 1. ed. Tubarão, SC: Editora Copiart, 2014. p. 150.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. MÍDIA-EDUCAÇÃO: CONCEITOS, HISTÓRIA E PERSPECTIVAS. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1081–1102, 2009.

DEWEY, J. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FANTIN, M. *Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. 1a. ed. Florianópolis: Editora Cidade Futura, 2006.

GARCIA, S. C.; LEFFA, V. J. Percepção e uso da informática por um grupo de professores da área de Letras. *Revista Contrapontos*, v. 10, n. 3, p. 327–337, 2010.

MOLAS, N.; ROSELLÓ, M. Revolución en las aulas: llegan los profesores del siglo XXI (CAS). *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, n. 19, 2010.

ORTEGA, D. R.; ECHEVERRÍA, Á. B. Las TIC en la docencia universitaria de la lengua y literatura españolas (contextos ELE). *SIGNOS ELE*, n. 9, 2015.

PAIVA, V. L. M. DE O. O uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M. DE; MACIEL, R. F. (Eds.). . *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21–34.

PALFREY, J.; GRASSER, U. *Nascidos na Era Digital: Entendendo a primeira geração de Nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PENNINGTON, M. C. *The power of the computer in language education*. Houston, TX: Athelstan, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. *Educação na Era Digital: A escola educativa*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1–6, set. 2001.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TORI, R. Tecnologia e Metodologia para uma Educação sem Distância. *Em Rede Revista de Educação a Distância*, v. 2, n. 2, p. 44–55, 2015.

UFSC. (2013). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Espanhol - Licenciatura*. Documento Provisório, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Data de recebimento: 24/11/2016

Data de aprovação: 19/05/2017