A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DA TECNOLOGIA A FAVOR DO ENSINO DE LÍNGUAS: POR UMA POLÍTICA PÚBLICA NÃO QUANTIFICADORA DA EDUCAÇÃO

TEACHER TRAINING TO THE USE OF TECHNOLOGY IN FAVOR OF LANGUAGE TEACHING: FOR A NON QUANTIFYING EDUCACIONAL PUBLIC POLICY

Wagner Ferreira Angelo[1]

RESUMO: Com foco na formação de professores de língua estrangeira e tendo como base a metodologia de pesquisa bibliográfica (FIGUEIREDO, 2011), procurou-se relacionar o presente trabalho com o novo paradigma tecnológico (OLIVEIRA, 2001) e com a Linguística Aplicada (ROJO, 2006), situando esse enlace com as especulações feitas por Aguiar (2004) acerca das políticas públicas a serviço da educação no país. Em linhas gerais, verificou-se que essas políticas públicas acabam por quantificar ao invés de qualificar a educação.
Palavras-chave: formação de professores; TICs; políticas públicas.
ABSRTRACT: Focusing on foreign language teachers training and utilizing literature research (FIGUEIREDO, 2011), this paper will try to relate and discuss the work by the new technological paradigm (OLIVEIRA, 2001), as well as its relationship to Applied Linguistics (ROJO, 2006). Finally, a link will be made with the speculations made by Aguiar (2004) about public policy in the service of education. In general, it was found that public policies quantify rather than qualify education.
Key-words: teacher training; TICs; public policy.

1. INTRODUÇÃO

A intenção de se trabalhar com tecnologia na educação brasileira é marcada na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), bem como nos Parâmetros Curriculares

[1] Mestrando em Linguística, UFSC.

Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs). É nesse cenário que o novo paradigma tecnológico apresentado por Oliveira (2001) abre caminhos para o ganho de conhecimentos na perspectiva da aprendizagem, a partir do uso das tecnologias. Nesse passo, ao trabalhar com a linguagem de forma socialmente relevante, a Linguística Aplicada (LA[2]) valida essa forma de aquisição de conhecimento que, por sua vez, ocorre por intermédio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as quais se mostram como ferramentas responsivas para a finalidade educativa.

Com enfoque na formação de professores de LE e nas tecnologias educacionais, e a partir de um olhar metodológico voltado para a análise de dados documentais (FIGUEIREDO, 2011), procurou-se explicar o status da educação brasileira frente às recentes reivindicações populares por melhorias educacionais no Brasil.

Objetivando explicar o ponto de vista exposto, procurar-se-á demonstrar na seção 2 deste trabalho a relação entre tecnologia, educação e formação de professores de Língua Estrangeira. A seção 3 tratará do enlace entre o paradigma tecnológico e a LA, bem como a repercussão dessa relação na atuação docente. Já na seção 4, será exposta a relação entre as políticas públicas e a tecnologia, mostrando-se assim a preocupação com o predomínio da quantificação sobre a qualificação na educação. Por fim, apontar-se-ão algumas considerações sobre os fenômenos estudados.

2. TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao professor de línguas são atribuídos muitos afazeres. Essas práxis rotineiras do contexto escolar estão ligadas à tentativa de ensinar as quatro habilidades linguísticas de um idioma (BRITO; SCHMITZ, 2009), à atenção ao público discente diversificado que demanda cuidados específicos (SANTOS; OLIVEIRA, 2009; SILVA;

[2] Ramo da linguística conhecido por sua preocupação com o ensino das línguas e que possui foco no uso da linguagem como meio interacional (cf. LOPES, 2009).

SCHEYERL, 2009), ao trabalho com materiais didáticos (RAMOS; ROSELLI, 2008) e ao planejamento de aulas (ANGELO, 2012).

Uma reflexão primeira sobre essa situação nos levaria a pensar sobre o quão preparado estaria um professor para gerir tantos afazeres escolares.

As exigências acerca do preparo de um docente são variadas. Elas são constatáveis não apenas, mas em boa medida, através da existência de documentos que padronizam e fornecem diretrizes para a formação inicial desse profissional. É, por exemplo, o que mostra o Art. 2º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica ao apontar o preparo do profissional para:

> I. O ensino visando à aprendizagem do aluno;
> II. O acolhimento e o trato da diversidade;
> III. O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
> IV. O aprimoramento em práticas investigativas;
> V. A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
> VI. O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
> VII. O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, p. 1)

Dos sete incisos apresentados, um deles merece destaque neste trabalho, a saber: "VI. o uso de tecnologia da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores" (BRASIL, 2002, p. 1). Ele se faz pertinente por introduzir a relação entre professor e tecnologia em virtude da qualidade do ensino e consequente melhoria de aprendizagem no contexto escolar. Todavia, essa união implica, como explana Paiva,

> [...] no domínio de ferramentas [tecnológicas]; a adequação da tecnologia às ações pedagógicas; o uso da tecnologia para arquivamento de dados e avaliação; e o uso da tecnologia para a melhoria da comunicação, da colaboração entre os atores educacionais, e a da eficiência do processo educacional (PAIVA, 2012, p. 216).

Com isso, compreende-se que a tecnologia se presta para o professor como um suporte não apenas pedagógico, mas também como indicador da real função de um educador: fazer com que os alunos aprendam – da melhor forma possível – os conteúdos escolares para sua formação e, assim, possam atuar socialmente. Essa consequência acaba por incorporar o inciso I – "o ensino visando à aprendizagem do aluno" (BRASIL, 2002, p. 1) – aos resultados da atuação dos professores, legitimando o uso da tecnologia no ensino de idiomas.

Assim, propondo diretrizes para a educação de LE, alguns dos documentos que regem a educação nacional apontam o uso da tecnologia educacional como recurso útil para se atingir patamares satisfatórios sobre o ensino e a aprendizagem de idiomas. A respeito do que se pode observar na LDB (1996) e nos PCNs de LE (1998), por exemplo, a preocupação com o trabalho pedagógico e o uso das tecnologias da educação são fatores referendados como uma vinculação possível e necessária.

No entanto, é de se pensar que a disposição de tempo e preparo sejam condições mínimas e, portanto, é relevante que sejam consideradas para que o professor possa entender o manuseio e usufruir de tecnologias voltadas para a educação.

Pensando nisso e nos professores de LE em formação inicial, bem como os que estão inseridos em ambiente escolar, é possível levantar a seguinte questão: esses docentes estão preparados para o uso da tecnologia e sua periódica renovação? De que forma é possível aproveitar a tecnologia como recurso de ensino em sala de aula?

A partir das ideias de uma comissão organizada pela TESOL[3] que tratou do entrecruzamento de professores e ensino com base tecnológica, Paiva (2012, p. 215-216) expõe alguns indicadores de *performance* sobre o que se deve esperar de professores frente às tecnologias, os quais são transcritos abaixo:

1. reconhecer a necessidade de integrar a tecnologia e o ensino;

[3] *Teachers of English as a Second or other Language* (instituição não-governamental).

2. saber o que se espera deles em termos de conhecimento, habilidades e implementação de currículo;

3. entender a necessidade de educação contínua ao longo da carreira profissional e de desafiá-los a alcançar níveis mais altos de proficiência no uso da tecnologia.

Esses indicadores foram pensados por essa comissão com o propósito de ajudar os docentes a se manter no mercado de trabalho. De tal modo, faz-se necessário explanar sobre o desenvolvimento profissional de professores que, segundo salienta Formosinho (2009),

> [...] conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

A autora ainda reforça o exposto afirmando que o desenvolvimento profissional é um

> [...] processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Em outras palavras, pode-se entender a profissionalização do professor como sendo uma formação regida por etapas e tendo como componente a práxis na aquisição de novas competências para a promoção de ganhos educacionais.

Assim, respondendo aos questionamentos elencados, é possível afirmar que tanto o preparo do professor em formação inicial (na universidade) quanto o aperfeiçoamento dos que já estão em campo de trabalho (em cursos de formação

continuada) são ações de relevância profissionalizante. É o que demonstra Almeida Filho (2008), ao afirmar que

> [...] [os professores de LE] não podem chegar à plenitude profissional sem anos iniciais de sólida e bem orientada formação na carreira, porém logo após seu ingresso na profissão, necessitam para sempre de cuidados constantes, supervisão, respeito, oportunidades de crescimento (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 46).

Partindo dessa premissa, é possível afirmar que, da mesma forma que a formação de professores tem como pré-requisito uma preparação constante sobre a práxis pedagógica, o uso de tecnologias na educação também requer ressignificações sobre o manuseio de ferramentas tecnológicas nas escolas, pois desse fator decorre o desenvolvimento de certas competências[4] que perpassam tanto a formação inicial quanto a continuada.

Contudo, apesar do alicerce fornecido por meio de uma formação eficaz do professor para o uso de tecnologia em sala de aula, é necessário que o Estado elabore políticas públicas educacionais que subsidiem, complementem e amparem o papel do professor e da escola no processo de aprendizagem dos alunos pelo viés tecnológico.

3. O PARADIGMA TECNOLÓGICO E A LINGUÍSTICA APLICADA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ENTRELACE POSSÍVEL

[4] Esse fato pode ser exemplificado por Paiva (2012) através da constatação de que o "[...] Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) que, em articulação com a distribuição de equipamentos nas escolas, oferece conteúdo e recursos multimídia e digitais pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. São ofertados vários cursos como *Introdução à Educação Digital*, em 40 horas, no qual se ensinam o manejo de computadores e de internet, processadores de texto, as apresentações multimídia, os recursos da Web para produções de trabalhos escritos/multimídia, pesquisa e análise de informações na Web, comunicação e interação" (PAIVA, 2012, p. 212, grifo do autor).

Conforme já analisado, entender a relação entre tecnologia, educação e formação de professores de LE permitiu conciliar tecnologia e educação —mesmo que de forma não aprofundada — como uma maneira de se alcançar benefícios educacionais. Assim sendo, e através da promoção de pesquisas em Linguística Aplicada, constata-se que o professor está propenso ao uso da tecnologia da educação como meio didático (DUDENEY; HOCKLY, 2007).

É o caso das TICs. Elas são um recurso tecnológico educativo (programas) e tem por finalidade auxiliar na prática de ensino, favorecendo o processo educacional na medida em que se voltam ao uso da linguagem para a compreensão e apreensão de cultura (conhecimento). Em outras palavras, as TICs desempenham papel importante nessa ação de gerar saberes, pois são viabilizadoras de trabalhos dinâmicos (recursos audiovisuais, interativos, interdisciplinares etc.) e também produtos do novo Paradigma Tecnológico[5] na educação brasileira.

Para Oliveira, o Paradigma Tecnológico vigente tem como diferencial "[...] o fato de a principal fonte de produtividade ser a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos" (2001, p. 104). O que se depreende dessa afirmação é a preocupação desse paradigma — e de suas consequentes tecnologias educacionais — com o saber. Assim, tratando-se do contexto educacional, esse pensamento estaria centrado no aluno e com fins na aprendizagem, pois se tem uma referência aos conhecimentos como forma de pensar sobre outros conhecimentos, ou seja, tem-se os conhecimentos de sujeitos gerindo novos saberes.

De tal modo, é plausível enxergar a possibilidade de interdisciplinaridade entre Linguística Aplicada e o Paradigma Tecnológico. O entrecruzamento viabilizador de pesquisa nas duas áreas está direcionado ao trato com a linguagem, cultura, saberes e fazeres na escola. Em outras palavras, essa junção apresenta, como demonstra Rojo

[5] Para informações mais aprofundadas acerca da história do Paradigma Tecnológico na educação brasileira, conferir trabalho completo em Oliveira (2001).

(2006),

> [...] relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258).

Pesquisas desse tipo tendem a promover a educação, favorecendo e pondo o ensino e a aprendizagem de alunos em primeira instância, uma vez que são elaborados para este fim.

Entretanto, as tecnologias estão realmente a favor do ensino/aprendizagem de LE? A existência de tecnologias é um fato nas escolas públicas do Brasil?

4. POLÍTICAS PÚBLICAS E A TECNOLOGIA: A QUANTIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM FOCO

Há estudos que comprovam a eficácia do uso de tecnologia na educação[6]. E a respeito das LEs,

> [...] é indiscutível a importância, nos dias atuais, de se estar preparado para o convívio internacional. Isto envolve o domínio de pelo menos uma língua estrangeira. Oferecer condições para que todos os indivíduos possam adquirir pelo menos uma base para desenvolvimento futuro no uso de uma língua estrangeira deve ser preocupação de uma política educacional nacional. É responsabilidade das autoridades educacionais oferecer condições adequadas para que essa base se realize. Essas condições deverão ser levadas em conta ao se traçar a política educacional (CELANI, 2008, p. 23).

Porém, as tecnologias ainda não chegaram a todas as escolas, pois, como aponta Paiva (2010), até 2010, o projeto PROINFO[7] teria como meta levar laboratórios a todas

---

[6] Como o estudo feito por Miranda (2012), que mostra a utilização e os benefícios da *webquest* em sala de aula de língua inglesa.

[7] Para maiores detalhes sobre o Programa nacional de Tecnologia Educacional conferir: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=462

as escolas públicas urbanas. Além disso, é possível apurar que há uma sobreposição entre quantidade e qualidade no que tange ao real aparelhamento das tecnologias no âmbito escolar brasileiro.

Como sugere Aguiar (2004), em seu texto intitulado "A reforma da educação básica e as condições materiais das escolas", é possível constatar que há disparidade entre as mudanças que acontecem de fato no espaço escolar e a idealização dessas mudanças, planejadas por parte dos governos através de suas políticas públicas educacionais. Assim sendo, o que se evidencia são ações governamentais que buscam cumprir metas na educação voltadas para a sua quantificação e não para a qualidade resultante das políticas públicas. Um exemplo dessa questão reside no fato de o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), apesar de ter realizado projetos favoráveis à educação em sua gestão presidencial, como a TV Escola, a viabilização da Educação a distância, entre outros, esperou que

> [...] com tais iniciativas, a situação educacional fosse alterada e os indicadores educacionais melhorassem, evidenciando, assim, o alcance das promessas de elevar o patamar da escolaridade básica aos padrões internacionais (AGUIAR, 2004, p. 122).

Todavia, era de se esperar que o alcance dessa meta — diante da situação educacional do país — não fosse tão fácil, pois, como aponta a autora mencionada, a dívida que o país tem com a educação de seu povo é bastante antiga. Assim, por mais que fosse garantida uma verba considerável para a educação, pouco mudaria para suprir o atraso escolar historicamente marcado no Brasil.

Além disso, há ainda algumas questões acerca dos investimentos na educação que se mantêm. É o que se percebe com o descaso pela estruturação escolar. Explicando de outro modo, a falta de manutenção das escolas em termos de estrutura

física e materiais didático-pedagógicos, para não citar outros, demonstra que a postura do Estado sobre o sistema educacional tende ao abandono[8].

Com isso, voltamos à questão da qualidade de ensino vinculada à utilização da tecnologia. É de se esperar, por exemplo, que um computador chegue, assim como todo o produto manufaturado, a seu prazo de validade limite. Logo, essa máquina irá apresentar defeitos e precisará ser substituída para que a qualidade e a produtividade educacional sejam mantidas, e esse fato exigirá verba para troca do produto. De tal modo,

> [...] o financiamento desses espaços [escolares] vai requerer do Poder Público políticas de financiamento sólidas e permanentes que assegurem a manutenção das escolas, quer seja do ângulo do montante adequado de recursos, quer seja da regularidade do repasse financeiro às redes e unidades de ensino (AGUIAR, 2004, p. 130).

Assim, os programas do governo que envolvem as tecnologias a favor da educação precisam de subsídio financeiro, subsídio esse que será distribuído pelo Ministério da Educação, por exemplo, através da inserção de *tablets* nas escolas públicas para que alunos e professores possam se inserir no mundo da tecnologia da mesma forma que nos países considerados desenvolvidos. No entanto, esses itens requerem manutenção e financiamento constante, uma vez que as tecnologias são inovadas muito rapidamente e programas educacionais são, muitas vezes, pagos para ser elaborados. Em relação a isso, metas como as do Plano Nacional de Educação (PNE[9]) que, dentre outras atribuições, busca a aplicação e desenvolvimento de tecnologias para o ensino infantil, fundamental e médio, evidenciam uma preocupação latente com o alcance quantitativo sobre o que e o quanto se proporciona à educação entre o período de 2011 e 2020 em termos de tecnologias.

---

[8] Para maiores detalhes, verificar o trabalho de Reis e Espíndola (2013) sobre o desmonte da educação pública catarinense.

[9]Sobre o PNE, conferir:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>

Não obstante, essa intenção de inserção de tecnologia em sala de aula tem que ultrapassar as propagandas políticas que mascaram a realidade educacional e, mais ainda, as que demonstram mera quantificação da melhoria escolar para fins de obtenção de metas internacionais[10] sobre o padrão da educação, pois, como explana Celani, "[...] o que acontece na sala de aula está diretamente ligado a forças sociais e políticas" (CELANI, 2008, p. 21). Isso ficará claro quando, nas propagandas televisivas sobre os feitos do governo brasileiro para com as escolas públicas, não sejam mais apresentados os números de computadores que foram distribuídos para alunos e professores, mas sim a real melhoria que esses equipamentos trouxeram na qualidade de ensino e aprendizagem escolar, provendo, verdadeiramente, a eficácia das políticas públicas educacionais.

Devido à recente conjuntura política brasileira (publicamente conhecida por quadros de corrupção, mas que ainda administra o país), pode-se verificar, explicitamente, no ano de 2013, o quão insatisfeitas estavam as pessoas em relação à educação ao promoverem manifestações populares por todo o país. O que elas esperam — perante as intenções políticas como a que destina 100% dos recursos do petróleo para a educação brasileira — é que sejam elaboradas políticas públicas favoráveis à boa educação exigida nas recentes manifestações populares por todo Brasil. Essas medidas precisam remeter a resultados positivos sobre os alunos, seus familiares, a comunidade e a escola, e os professores, bem como sua formação. Isso porque "uma política educacional não pode deixar de considerar com seriedade a questão da formação de docentes" (CELANI, 2008, p. 24).

[10] As referências às metas internacionais dizem respeito ao envolvimento dos governos com programas de financiamento com verbas do exterior, cujos resultados são desejáveis à melhoria da educação. É o que mostra Aguiar (2004, p. 124) no seguinte excerto: "Uma análise do Governo FHC evidencia a existência de um projeto educacional, de caráter orgânico, alinhado ao modelo gerencial que atende aos requerimentos das agências externas de cooperação e financiamento [...]".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante as ideias discutidas até então neste trabalho, pensar em políticas públicas implica em avanços educacionais. A esse respeito, os governos vêm expressando os avanços na educação em termos numéricos, dando maior ênfase à quantidade de ações feitas pelo Estado, como a distribuição de computadores e a contratação de professores, e não aos reais ganhos na qualidade educacional.

Pelo que foi examinado, o enlace entre o Paradigma Tecnológico e a Linguística Aplicada favorece a formação de professores de LE para o uso das TICs na educação. Contudo, a implementação de políticas públicas educacionais que auxiliem o papel do professor é importante para esse fim; afinal, a formação do professor resulta em benefícios para a qualidade no ensino e aprendizagem escolar.

Em suma, pode-se dizer que é irreal requerer da educação resultados imediatistas — como no caso do governo FHC — com fins consideráveis e comparáveis aos de sistemas educacionais estrangeiros, sobretudo por intencionar lucros com acordos que exijam a melhoria escolar como troca. Isso porque, dentre outros quesitos, não há fornecimento de recursos financeiros compatíveis com a exigência da realidade do sistema de ensino brasileiro. É preciso menos amostragem com base em supostos benefícios do que vem sendo feito nos governos do país para a educação. Em contrapartida, espera-se mais auxílio à escola e a todos os seus componentes (pais, professores, alunos, comunidades) de acordo com suas particulares necessidades, provendo, por exemplo, os professores de aparatos tecnológicos que condigam com sua formação, pois o contrário se configura como um ato quantificador ao invés de qualificador da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Â. da S. A reforma da educação básica e as condições materiais das escolas. In: ABICALIL, C. A. (Org.) *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: S. D., 2004. p. 121-139.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.) *Aspectos da Linguística Aplicada:* estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2008. p. 33-48.

ANGELO, W. F.. *Planejamento e (auto)formação docente: um olhar sobre a formação de professores de Língua Inglesa*. 2012. 67 f. Monografia (Licenciatura em Letras) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2013.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lex: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, R. M. de; SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. de. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa:* conversa com especialistas. São Paulo: Editora Parábola, 2009. p. 13-20.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.) *Aspectos da Linguística Aplicada:* estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2008. p. 17-32.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. *How to teach English with technology*. England: Pearson Education Edinburgh Gate Harlow, 2007.

FIGUEIREDO, A. M. de; SOUZA, S. R. G. de. *Como elaborar projetos*, *monografias, dissertações e teses*: da redação científica à apresentação do texto final. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011.

FORMOSINHO, J. O. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.) *Formação de Professores* — Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

LOPES, L. P. da M. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: ROCA, M. Del P. (Org.) *Linguística Aplicada* — um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

REIS, C. E. dos; ESPÍNDOLA, A. Um crime de Lesa Pátria: o desmonte da educação Pública Catarinense. In: MARCASSA, L. P.; PINTO, F. M.; DANTAS, J. S. (Orgs.) *Formação continuada e politização docente*. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 175-193.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*. Set./out./nov./dez. 2001, p. 101-107.

PAIVA, V. L. M. O. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. In: SANTOS, L. L. C. P. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 595-613.

_____. A formação de professores para uso da tecnologia. In.: SILVA, K. S. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; e SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de Professores de Línguas* — Novos Olhares. Volume 2. Campinas: Pontes Editoras, 2012. p. 209-230.

MIRANDA, K. C. de. *Hoje a aula é no computador?: Webquest e a internet na aula de língua inglesa*. 2012. 68 f. Monografia (Licenciatura em Letras) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A.(Org.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades* - reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz Editora, 2008. p. 63-84.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: LOPES, L. P. da M. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-274.

SANTOS, J. A. dos; OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*: conversa com especialistas. São Paulo: Editora Parábola, 2009. p. 21-30.

SILVA, N. D. de; e SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. de. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*: conversa com especialistas. São Paulo: Editora Parábola, 2009. p. 125-140.