

O USO DO COMPUTADOR NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: desafios e propostas

Clarissa Mombach¹

1 INTRODUÇÃO

Hoje em dia, desde a infância, as mídias, os meios de comunicação social, sobretudo a televisão e a internet, têm uma influência marcante nas nossas vidas. O contato começa desde cedo, através de computadores, videogames, televisão, e mais recentemente *smartphones* e *tablets*. Se a internet já havia causado um grande impacto na vida das pessoas através do e-mail e de mecanismos de pesquisa, agora as redes sociais tornaram-se parte da vida da maioria delas. Naturalmente, isso acabou gerando uma transformação na maneira como os jovens se relacionam com o mundo: o aluno de hoje é completamente diferente do aluno que se tinha há 50 anos, e é evidente que a educação deve acompanhar essas mudanças.

A educação, e mais especificamente o ensino de línguas estrangeiras, sempre andou *pari passu* com o desenvolvimento das novas tecnologias, como o radiogravador, retroprojeto, CD-Player, DVD, e é fato que o computador revolucionou nossas vidas. No entanto, em termos escolares, parece ainda haver um descompasso entre a realidade vivida fora da escola, em que o uso do computador é intenso, e a realidade vivida na própria escola. Conforme Aranha (2006, p. 254):

O computador entrou nos mais diversos campos do mundo contemporâneo, e certamente na era da informática a escola não tem como permanecer

¹Clarissa Mombach é mestre em Literatura Comparada pela UFRGS, especialista no Ensino de Alemão como Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universität Kassel e atua como professora de alemão do Ensino Básico no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: cmombach@gmail.com

artesanal nem ficar à parte, reclusa, em plena época de globalização da informação.

A autora aponta ainda para a rápida adaptação da escola aos tempos marcados pela velocidade da mudança e pelo volume crescente de informação, o que tornou obsoleta e ineficaz as aulas de “cuspe e giz”, pelo menos para a transmissão de informações. Aranha (2006) afirma ainda que o modelo da escola tradicional mostra-se anacrônico e que não se trata apenas de uma simples encruzilhada, que pede desvios de percurso ou pequenas reformas, como acontece em crises menores. Estamos vivendo uma crise de paradigmas, que exige invenção, com ousadia e imaginação, para criar o novo (ARANHA, 2006, p. 357).

Contudo, apesar de a mudança em sala de aula ser evidentemente necessária, e até mesmo desejável, parece que muitos professores não sabem como realizá-la. Nas palestras, artigos acadêmicos, na mídia e até mesmo na opinião de pais e alunos, é exigido do professor que este se atualize, faça uso dos recursos da tecnologia para tornar as aulas interessantes. Não causa estranhamento, contudo, que muitos professores se perguntem: como?

Empresas tentam elaborar recursos didáticos para auxiliar os professores, tais como a lousa digital ou, especificamente no ensino de línguas, uma caneta que “fala inglês” – novidade oferecida por um curso de línguas estrangeiras aos seus alunos –, bem como *softwares* para uso em laboratórios de línguas, como o da Sanako. No entanto, parece haver um descompasso entre o que essas empresas produzem e a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula. Pergunta-se: até que ponto esse tipo de ferramenta tecnológica auxilia o professor em sala de aula ou o aprendizado do aluno? Será que essas empresas possuem um profissional da educação qualificado para auxiliar na produção desses recursos didáticos? Não seria mais lógico o professor pensar nos recursos

tecnológicos que podem auxiliá-lo em sala de aula, do que o contrário?

Quem sabe não seja necessária uma virada de jogo: não é a mídia, nem as empresas tecnológicas, tampouco os pais e alunos que devem ditar como a tecnologia deve ser empregada em sala de aula. O próprio professor deveria encontrar seus próprios recursos, adaptados à metodologia que este acredita ser a mais adequada para o contexto escolar em que está inserido. A lousa digital é um recurso tecnológico útil para um professor que privilegia o trabalho em grupo, a comunicação, a aprendizagem por projetos, enfim, o aluno como centro da aprendizagem? A lousa não acaba centralizando a aula em um equipamento?

Também os governos têm colaborado para promover a inclusão digital nas escolas. No Brasil, por exemplo, criou-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), que tem como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Educação Básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais, conteúdos educacionais e oferece cursos de formação aos professores. Em contrapartida, os estados, o Governo Federal e os municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

Entretanto, como alerta Paulo Ferreira no livro *Tecnologias, Informação e Educação* (2006), possibilitar o acesso aos meios tecnológicos é importante, mas mais importante seria que, junto com os computadores, o governo criasse formas de auxiliar o professor a fazer uso do computador em sala de aula e acompanhasse as dúvidas oriundas desse processo, tais como: o computador permite o acesso às mídias sociais, tais como Facebook, YouTube e jogos online? O que fazer com o aluno que insiste em acessar este tipo de site ou em “jogar conversa fora” em *chats*? Quais são as

ferramentas que podem ser utilizadas em determinada disciplina?
Como será feita a avaliação nesses novos moldes?

Tive a experiência de trabalhar em uma escola onde alunos receberam computadores, e vivenciei situações em que o professor se sentia aliviado, pois a bagunça em sala de aula havia diminuído consideravelmente. Algo que poderia ser visto como positivo tem também seu lado negativo: quem garante que esse aluno, que não está “fazendo bagunça”, está aprendendo? Ele pode estar quieto porque está conversando com alguém via *chat*, ou seja, esse aluno continua disperso, e talvez, o que é ainda pior: está completamente alheio ao que está acontecendo ao seu redor. Nesse caso, o aluno perde o contato com as pessoas presentes ali, em sala de aula, e o professor tem menos controle sobre ele. Estão nossos professores estão preparados para isso?

Não basta apenas entregar computadores nas mãos do professor e do aluno, deve-se também promover uma ampla discussão e conscientização do seu uso em sala de aula, bem como auxiliar na resolução dos problemas que venham a surgir em decorrência de seu uso. Se isso não for feito, corre-se o risco de o computador acabar não sendo utilizado em sala de aula, seja porque o professor não sabe o que fazer com ele, seja porque, com o computador, o professor acaba perdendo o controle sobre a turma, ou porque os alunos o utilizam para outros propósitos. Enfim, em vez de se tornar um benefício para o professor, o computador pode gerar más experiências e tornar-se um problema.

Marc Prensky, especialista em tecnologia e educação pela escola de Artes e Ciências de Yale e pela Harvard Business School, indica que esse problema não é só brasileiro: algumas instituições escolares americanas aderiram à tecnologia, distribuindo *laptops* para todos os alunos. Algum tempo depois, contudo, chegaram à conclusão de que a tecnologia não estava ajudando a aprendizagem dos alunos e, assim, retiraram-na das salas de aula.

Uma das razões apontadas pelos professores americanos é que os alunos abusam da tecnologia em aula, usando-a como “a nova bolinha de papel”. Isso porque, diante de aulas expositivas, os alunos tendem a baixar a cabeça e enviar mensagens de texto para seus amigos e, em geral, param de escutar o professor. Entretanto, segundo Prensky (2010), esses mesmos alunos estão ansiosos por usar o tempo de aula para aprender por conta própria, exatamente como eles fazem quando saem da escola e usam seus dispositivos tecnológicos para aprender por si mesmos o que lhes interessa. Portanto, segundo o autor, antes de introduzir a tecnologia nas escolas, precisa-se dar um passo inicial, que é convencer alguns professores a

pararem de palestrar e a permitirem que seus alunos aprendam por si mesmos. Em vez de virem para a aula com planos que digam: ‘Aqui temos três causas principais de X. Por favor, façam suas anotações...!’, os professores precisam começar a dizer: ‘Existem três causas principais para X. Vocês têm 15 minutos para usar suas tecnologias e descobrir quais são e, depois, vamos discutir o que vocês encontraram’. (PRENSKY, 2010, p. 203).

Como se pode perceber, ainda há muito por fazer para que haja de fato a inserção da tecnologia em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao uso do computador.

Este relato tem a ambição de conseguir fazer uma pequena contribuição para esse processo, elaborando algumas propostas de uso do computador no ensino de línguas estrangeiras. No início, algumas de minhas preocupações eram: como descobrir *softwares* que possam ser utilizados em sala de aula? Como vou aprender a lidar com esses *softwares*? Terei que, eternamente, frequentar cursos para aprender sobre eles? As respostas vieram ao longo da pesquisa, quando foram descobertos inúmeros *sites* na internet sobre o assunto e quando se constatou o fato de que não é necessário ter conhecimento aprofundado dos programas: os alunos

têm, em sua maioria, resistência quanto ao professor ensinar-lhes informática; eles querem descobrir sozinhos, basta lhes dizer qual o nome do programa.

2 PROPOSTAS

2.1 Proposta 1: edição de vídeos

Esta proposta foi aplicada no 1º ano do Ensino Médio, em uma turma de 16 alunos, entre 15 e 16 anos. Anteriormente, havia sido trabalhado o tema “*Kornkreise*” (círculos nas plantações), com o qual os alunos tiveram contato com o conteúdo gramatical *Perfekt* (tempo verbal passado em alemão). Quando foi trabalhado este conteúdo, os alunos deviam dar sua opinião sobre a origem de determinados círculos ao redor do mundo: se eram feitos por humanos, por máquinas ou por alienígenas. Devido ao caráter de suspense, observou-se um grande interesse do grupo por este assunto e decidiu-se então expandi-lo, trabalhando com um tema semelhante: lendas urbanas. O objetivo principal era que os alunos conseguissem contar breves histórias no passado. Para o desenvolvimento de toda a proposta, foram utilizadas sete aulas de 55 minutos.

Primeiramente, a professora escreveu na lousa eletrônica *UrbaneLegenden*² e perguntou: *WasisteineUrbane Legende?* *KenntihreineUrbane Legende?*³ Um dos objetivos da fase introdutória é motivar os alunos, não sendo necessário que eles falem em língua estrangeira, se isso for muito difícil para eles. Por isso, deixou-se que um aluno contasse em português uma pequena lenda urbana bastante conhecida no colégio em questão: a loira do

²Lendas urbanas.

³ O que é uma lenda urbana? Vocês conhecem alguma lenda urbana? Em alemão, estas lendas são também denominadas *ModerneSagen*, no entanto, optou-se por chamá-las aqui de *UrbaneLegenden* por ser outra possibilidade e por esta ser mais facilmente compreendida pelos alunos, devido à proximidade com o português.

banheiro. Depois foi perguntado: *Ist das eine Urbane Legende?*⁴ Os alunos responderam que sim. *Ist Rotkäppchen eine Urbane Legende?*⁵ Os alunos responderam que não. *Warum nicht?*⁶ A professora anotou na lousa eletrônica as características citadas pelos alunos para que uma narrativa seja uma lenda urbana:

- a) *Sie sind modern;*
- b) *Sie sind in der Stadt (Partys, Parks, Wald, öffentliche Toilette, u.s.w.);*
- c) *Wahrheit oder nicht? (man weiß nicht);*
- d) *Man hört sie oder bekommt per E-Mail;*
- e) *Sie passieren immer mit einem Bekannten.*⁷

No caso, não se tratou diretamente de palavras que serão trazidas na próxima fase, mas foram abordadas características deste tipo de texto, o que também pode facilitar a compreensão dos exercícios trabalhados posteriormente.

Foi apresentado, então, um breve vídeo⁸ de uma notícia em um programa de televisão na Alemanha que conta a história do monstro da cidade de Morbach: muitos acreditam que, na floresta, ao lado da cidade, vive uma estranha criatura, talvez seja um lobisomem. O repórter está nas ruas da cidade e pergunta aos moradores se eles acreditam haver um monstro ou não. Para esta atividade, os alunos deveriam responder perguntas de compreensão oral relativas ao vídeo, tais como: *Was ist das Monster von Morbach?* e *Hat Mathias das Monster von Morbach gefunden? Was hat er gefunden?*

⁴Isto é uma lenda urbana?.

⁵Chapeuzinho Vermelho é uma lenda urbana?

⁶Por que não?

⁷ a) Elas são modernas; b) Elas acontecem numa cidade (festas, parques, bosques, banheiros públicos, etc.); c) Verdade ou não? (não se sabe); d) Ouve-se ou se recebe por e-mail; e) Elas sempre se passam com um conhecido.

⁸ Este vídeo, intitulado *Das Monster von Morbach*, está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GJbZ3fhF3g>>.

Os alunos foram instruídos a ver o vídeo duas vezes: na primeira, deveriam anotar palavras soltas que eles haviam entendido. Isso foi feito porque, apesar de se tratar de um vídeo nativo, ou seja, não adaptado para o ensino de línguas, algumas palavras são relativamente fáceis de compreender. Não foi solicitado um número mínimo de palavras e o objetivo desse exercício era que os alunos tivessem uma visão global do vídeo, além de facilitar a realização do exercício seguinte, pois as palavras soltas que eles entenderam foram compartilhadas com a turma: anotou-se no quadro o que eles haviam entendido e esclareceram-se algumas questões de vocabulário (principais palavras compreendidas pela turma: *Legende, Mythos, Experten, Werwolf, Material, Straße, schnell, Wald, Monster*).

Ao assistirem o vídeo pela segunda vez, os alunos preencheram as suas respostas e, antes de corrigir com toda a turma, foi solicitado a eles que conversassem com o colega ao lado sobre as respostas que haviam dado para as questões. Isso oportunizou a fala de todos os alunos, mesmo que em dupla, e os encorajou a falar depois no grande grupo. Em seguida, as perguntas foram feitas para a turma e alguns alunos, voluntariamente, responderam em alemão.

O objetivo até esse momento havia sido a compreensão global do vídeo. No entanto, na correção do exercício, aproveitou-se para revisar parte do tempo passado (*Perfekt*), o qual os alunos já haviam estudado na lição anterior: eles haviam aprendido como é a construção do passado dos verbos regulares e de alguns irregulares, porém apenas com o auxiliar *haben*. O objetivo desta unidade é que os alunos consigam contar de maneira simplificada uma história, no caso, uma lenda urbana. Para isso, é necessário que eles também tomem conhecimento de que certos verbos irão exigir o auxiliar *sein*. Para tanto, os alunos receberam uma folha de exercícios com algumas frases escritas no passado com o auxiliar

haben e outras com o *sein*. Eles foram instigados a procurar se havia alguma regra. As tentativas foram muitas, até que se chegou à conclusão de que, frequentemente se utiliza o auxiliar *sein* para verbos em movimento. Foram revisadas com a turma as conjugações dos verbos *sein* e *haben*, e os alunos tiveram que preencher as lacunas com os verbos no passado da lenda urbana de Theresa Fidalgo, uma lenda urbana portuguesa conhecida internacionalmente. Esta lenda foi retirada da Internet e, além de ter sido simplificada pela professora, foi adaptada ao vocabulário dos alunos. O exercício proposto teve o objetivo de fazê-los refletir sobre o emprego do *Perfekt* e servir de exemplo para que eles próprios escrevessem suas histórias.

Na fase de prática, foi solicitado que os alunos se organizassem em grupos de no máximo cinco alunos. Explicou-se então que, neste momento, eram eles que iriam contar uma lenda urbana para a turma e que, para isso, iriam utilizar um *software* de edição de vídeo no computador. Foi perguntado quem conhecia o programa em questão e se constatou que, em três grupos, havia pelo menos um aluno que sabia usar o programa. Em um dos grupos, nenhum aluno conhecia o programa, então a professora se propôs a ajudá-los. Outro ponto importante é a filmagem: a escola conta com uma filmadora e com uma câmera digital com a função filmagem. Os alunos podiam usar os equipamentos da escola, no entanto, três grupos preferiram usar seus próprios recursos: suas câmeras digitais e celulares.

No Ensino Médio, as aulas têm duração de 55 minutos. Neste dia, os alunos tinham duas aulas de língua estrangeira, portanto, foi possível para eles, além de organizar os grupos, começar a pensar sobre qual lenda urbana iriam escrever.

Nas duas semanas seguintes os alunos tiveram quatro aulas de 55 minutos para poder escrever e filmar a história. Posteriormente, eles puderam utilizar os computadores da sala de

aula para editar o vídeo produzido, sendo que, nesse momento, foi mais um trabalho coletivo do que em grupo: eles pediam ajuda uns aos outros e, dessa maneira, todos acabaram tendo noções de como usa o programa. O grupo onde nenhum integrante havia utilizado o programa anteriormente recebeu ajuda não só da professora, mas também dos demais colegas. Além disso, o programa é de fácil manuseio, portanto, os alunos não demonstraram grande dificuldade na edição dos vídeos. Dois grupos decidiram escrever sobre lendas urbanas conhecidas no colégio, um grupo decidiu escrever sobre uma lenda urbana conhecida na internet e outro resolveu criar a sua própria lenda urbana. Durante essas aulas, a professora passava nos grupos para verificar como estava o andamento e para ajudá-los na elaboração da história, aproveitando para retomar inúmeras vezes a construção do *Perfekt*.

Por fim, houve a apresentação dos trabalhos, quando então eles mostraram os seus vídeos. Três grupos optaram por colocar a legenda no vídeo contando a história, o que facilitou a compreensão. Um grupo narrou oralmente a história e os alunos conseguiram entender mais devido às imagens do que pela narração feita pelos alunos – para uma próxima vez, talvez o professor possa solicitar a colocação de legendas.

No geral, consideramos que os trabalhos foram bastante satisfatórios: os alunos se divertiram contando suas histórias e parece que apreciaram poder se assistir nos vídeos. Em relação ao conteúdo (*Perfekt*), os alunos conseguiram se fazer entender ao contar a sua história e fizeram uso da nova forma linguística. Porque o trabalho era em grupo, eles puderam discutir a formulação das frases, construir o conhecimento juntos, o que resultou em bons textos, os quais foram sendo corrigidos pela professora à medida que eles faziam o trabalho, ou seja, a professora passava nos grupos, verificava a elaboração dos textos e aproveitava para corrigir ou explicar o conteúdo. Isso não evitou que alguns erros gramaticais

aparecessem na filmagem final, mas o objetivo principal foi alcançado: os alunos conseguiram contar as suas histórias em língua estrangeira.

2.2 Proposta 2: *fotostory*

Esta proposta foi aplicada duas vezes e foi elaborada a partir de uma sugestão feita por um projeto, denominado *Schulen: Partner der Zukunft*, existente no colégio, que, devido aos 200 anos da primeira publicação dos contos dos Irmãos Grimm, enviou para a escola algumas sugestões de atividades a serem realizadas com os alunos, dentre as quais, optou-se pela elaboração de uma *Fotostory* sobre a Bela Adormecida. Para facilitar o relato, iremos descrever como a atividade foi desenvolvida com a turma do 8º ano, sendo que no 9º ano foi feita da mesma maneira. Esta turma conta com 16 alunos, média de idade entre 13 e 14 anos e para o desenvolvimento de toda a proposta foram necessárias oito aulas de 45 minutos.

Para a fase de introdução, escrevemos no quadro *Brüder Grimm* e foi perguntado em alemão quem eram os *Brüder Grimm*. Os alunos responderam em português que eram dois irmãos que haviam escrito diversos contos de fadas, e começaram a citar alguns exemplos. À medida que os alunos diziam o nome dos contos em português, a professora escrevia no quadro os seus nomes em alemão: *HänselundGretel*, *Rapunzel*, *Schneewittchen*, *Dornröschen*, *Die BremerStadmusikanten*, etc. O último conto a ser mencionado foi *Dornröschen*. Foi, então, perguntado o que eles sabiam sobre *Dornröschen*. Alguns falaram na língua materna, outros falaram apenas uma palavra solta em alemão, como, por exemplo, *schlafen*. A professora foi reunindo as informações e escrevendo algumas frases no quadro sobre *Dornröschen*:

- a) *Sie istsehrschön*;
- b) *Sie schläft viele Jahre lang*;

- c) *Sie sticht sich mit einer Spule in den Finger;*
- d) *Ein Prinz küsst sie und sie wacht auf.*⁹

Dessa maneira, ativou-se o conhecimento prévio dos alunos, além de já terem sido introduzidas algumas palavras que os ajudarão na compreensão do texto, como por exemplo, *Spule*. Passou-se, então, para a contação da história, que foi feita com o auxílio de *slides* elaborados no computador. Para tanto, escreveu-se uma versão simplificada e adaptada ao nível dos alunos. Além disso, a professora utilizou o recurso da mímica e diversas imagens e desenhos para auxiliar na compreensão. Toda a história foi contada em alemão.

Por fim, os alunos fizeram algumas perguntas sobre o significado de algumas palavras do texto. Tudo foi realizado em um período de aula (45 min). Na aula seguinte, a professora entregou para cada um, como um auxílio para a elaboração da *Fotostory*, uma folha com a versão simplificada da história contada na aula anterior. A professora explicou a eles que fariam uma *Fotostory* da história da Bela Adormecida e que, para isso, utilizariam um programa de edição de *slides*. O trabalho seria desenvolvido em grupos de até cinco alunos, cada *Fotostory* deveria ter entre 15 e 20 slides, e eles poderiam utilizar a câmera digital da escola. Cada *slide* teria uma imagem e uma legenda contando a história. Portanto, ressaltou-se a importância da compreensão da história para a elaboração do trabalho e o fato de aquela folha ser um auxílio no momento de elaboração das legendas.

Essa explicação foi dada previamente porque os alunos têm uma dificuldade normal de concentração, e a leitura do texto poderia ser cansativa para eles. Sendo assim, ressaltou-se a importância de eles compreenderem a fundo a história, pois teriam que reescrevê-la em forma de *Fotostory*. Para tanto, a professora releu a história com

⁹a) Ela é bonita; b) Ela dorme por muitos anos; c) Ela espeta um fuso no dedo; d) Um príncipe a beija e ela acorda.

os alunos, que puderam fazer anotações em suas folhas e formular perguntas de esclarecimento quanto ao vocabulário do texto. Antes de começar a leitura, no entanto, esclareceu-se que não era necessário que eles entendessem todas as palavras, mas apenas o suficiente para compreender a história.

Por fim, deu-se tempo para os alunos se organizarem. Nesse dia, eles tiveram dois períodos de 45 min e utilizaram parte deste tempo para pensar como eles fariam a *Fotostory*: quem seria qual personagem e quem ficaria responsável por qual parte. Acabou se formando quatro grupos, sendo dois grupos de quatro alunos, um grupo de cinco e outro de três, conforme o desejo dos alunos.

Na aula seguinte (45 min), um dos grupos já começou a tirar as fotos: eles tiveram a ideia de ir até a sala de teatro e pedir alguns figurinos emprestados. Os outros grupos tinham que esperar, pois também queriam utilizar a câmera digital do colégio, então foram se ocupando com outras partes do trabalho: dois grupos começaram a escrever as legendas, pois assim já saberiam exatamente como deveriam ser as fotos. Um outro grupo perguntou se, em vez de tirar fotos, eles poderiam fazer desenhos, o que foi permitido pela professora. Também foi permitido que eles fizessem alterações na história, por exemplo, um dos grupos não quis que fosse um príncipe a beijar a princesa e sim um mendigo. Outro grupo quis fazer uma princesa mais moderna: uma roqueira.

Além desta, eles precisaram de mais três aulas de 45 min para conseguirem tirar as fotos ou fazer os desenhos, escrever as legendas e elaborar os *slides*. Enquanto isso, a professora ia passando nos grupos e ajudava na elaboração dos textos. O primeiro grupo a tirar as fotos percebeu que, após escrever as legendas, ficaram faltando algumas fotos, no entanto, não tinham mais disponível o figurino e o dia estava chuvoso, então resolveram fazer parte da história com fotos e parte com desenhos.

Na aula seguinte, eles apresentaram as suas *Fotostorys*. No entanto, um dos grupos apresentou a história um tanto incompleta: faltavam em torno de seis imagens. Foi solicitado então que eles concluíssem o trabalho e apresentassem na aula seguinte. Este grupo foi o único que deixou um pouco a desejar. Os outros grupos demonstraram grande engajamento, criatividade e ficou nítido em algumas fotos que eles se divertiram, principalmente o grupo de três meninos, em que um deles aceitou ser a Bela Adormecida e outro a fada má: colocaram perucas coloridas e fizeram poses femininas.

Após todas as apresentações, percebeu-se que grande parte dos alunos sentiu-se satisfeita com suas produções. Cada grupo inovou da sua maneira: seja no figurino, seja no enredo da história, seja fazendo desenhos. Na língua estrangeira, praticaram a formulação de frases, a conjugação verbal e a estrutura necessária para contar uma história.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido aos avanços tecnológicos, chegamos a um ponto em que as mudanças ocorridas são vividas intensamente desde a infância, através de computadores, videogames, *tablets*, *smartphones* etc., o que gerou uma transformação no perfil de aluno. Nesse contexto, é urgente que haja uma adaptação da escola a essa nova realidade, a qual ainda se encontra, de maneira geral, meio alheia a essas mudanças. Isso se dá devido a uma série de motivos, dentre eles, a falta de treinamento dos professores não só quanto ao uso do computador em si, mas quanto ao uso do computador para fins didáticos em sala de aula. Daí o objetivo primeiro deste relato: fazer uma reflexão sobre tal uso e elaborar algumas propostas para que o professor possa se encorajar e, então, começar a utilizar com segurança essas novas ferramentas que podem ser tão úteis no ensino de línguas estrangeiras. Isso foi o

que motivou este relato e se espera que o mesmo possa colaborar de alguma maneira nesse processo.

Tentou-se mostrar como o uso do computador para fins didáticos pode ser feito de maneira relativamente simples e gostaria de ressaltar que, para isso, não é necessário conhecer todos os programas. Tanto os editores de *slides* quanto editores de vídeos são programas que já são de conhecimento da maioria dos alunos, os quais, mesmo quando não conhecem, demonstram grande capacidade de descobrir por si mesmos o seu funcionamento. Aliás, é assim que, em geral, os alunos preferem aprender sobre um programa: explorando por si próprios, sem ter alguém que lhes diga como fazer. Sendo assim, basta sabermos o que o programa é capaz de fazer, sem que seja preciso ter conhecimentos aprofundados. Além disso, para sabermos que programas podem ser utilizados, é interessante estar sempre procurando na internet as novidades: existem *sites* que divulgam constantemente os programas *online* mais utilizados pelos professores, como por exemplo, o da revista Nova Escola.

É importante destacar que, para isso, o professor deve estar aberto ao novo, a aprender e já ter uma familiaridade com o uso do computador, para que assim este se sinta confortável em propor atividades que façam uso desses novos *softwares*, caso contrário, corre-se o risco de, em vez de tornar a tecnologia uma aliada, esta acabe se tornando algo que atrapalha o andamento das aulas, o trabalho do professor e consequentemente o aprendizado dos alunos.

Outra reflexão que surgiu durante o desenvolvimento destas propostas foi quanto à avaliação: é evidente que novas práticas darão origem a novas formas de avaliar. Neste novo contexto, como será feita a avaliação da produção dos alunos? O que eles consideram uma avaliação justa? Quais são os critérios? Depois da elaboração dessas propostas, começou-se a fazer muito mais

discussões com os alunos em sala de aula acerca dos critérios de avaliação e descobriu-se que fazê-los avaliarem uns aos outros pode aumentar o nível de engajamento dos alunos, já que eles não querem ser mal avaliados pelos próprios colegas.

Para concluir, espera-se que este relato tenha dado origem a uma inquietação, a um descontentamento com o sistema de ensino atual, a consciência de que algo deve ser feito, pois não podemos mais ignorar o fato de que as tecnologias devem fazer parte do cotidiano escolar e de que há a necessidade urgente de discutirmos como isso será feito.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

FERREIRA, P. **Tecnologias, Informação e Educação**. Portugal: Instituto Politécnico do Porto, 2006.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Digital Natives, Digital Immigrants. Part I. **On the Horizon**, Inglaterra, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001a. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Digital Natives, Digital Immigrants, part II: Do they really think different?. **On the Horizon**, Inglaterra, v. 9, n. 6, p. 1-6, out. 2001b. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

*Recebido em 10/07/2013
Aprovado em 09/08/2013*