



## **USO DAS TIC E EXPERIÊNCIA DE AUTORIA DE MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS: PERCEPÇÕES DE PIBIDIANOS DO CURSO DE LETRAS EAD/UFMS**

### **USE OF ICT AND AUTHORIZATION EXPERIENCE OF DIGITAL DIDATIC MATERIALS: PERCEPTIONS OF PIBIDIANS FROM THE EAD/UFMS LANGUAGES COURSE**

Álvaro José dos Gomes Santos  
Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro  
Fabiana Poças Biondo

#### **Resumo**

O presente artigo tem por objetivo apresentar parte das atividades desenvolvidas nos subprojetos do Pibid da UFMS e do projeto de pesquisa intitulado "Formação de professores de línguas e tecnologias". As ações focalizadas tratam da elaboração de atividades digitais usando o software Hot Potatoes. Quinze graduandos do curso de Letras, na modalidade a distância, elaboraram atividades de apoio pedagógico, em português e espanhol. Para tanto, realizaram estudos desenvolvidos por Donda (2011) e Paiva (2015), entre outros, participaram da oficina Hot Potatoes e depois passaram à elaboração das atividades. Neste artigo, apresentamos as percepções desses acadêmicos quanto ao uso de tecnologias digitais na educação básica, conforme vivências garantidas no Pibid, e quanto à experiência da autoria de materiais didáticos digitais. Os resultados apontam que ainda há dificuldades a serem superadas nas escolas parceiras para que seja garantido, de fato, o uso das TIC. Sobre o Hot Potatoes, a maior parte das respostas dos pibidianos revelou que eles consideram excelente a contribuição da oficina para a elaboração de atividades e a experiência de autoria de materiais didáticos digitais, bem como avaliaram como excelente a funcionalidade e a aplicabilidade do software. Contudo, indicou fragilidades linguísticas e didáticas na elaboração dessas atividades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Hot Potatoes; tecnologia; Pibid; formação de professores; ensino de línguas.

#### **Abstract**

This article aims to present part of the activities developed in the subprojects of Pibid of UFMS and the research project entitled "Training of language and technology teachers". Targeted actions talk about the development of digital activities using Hot Potatoes software. Fifteen graduates of the "Letras" Languages course, in the distance modality, elaborated activities of pedagogical support, in Portuguese and Spanish. Therefore, based on studies conducted by Donda (2011) and Paiva (2015), among others, participated in the Hot Potatoes workshop and then started to elaborate the activities. In this article, we present the perceptions of these academics regarding the use of digital technologies in basic education, according to experiences guaranteed in Pibid, and the experience of the authorship of digital didactic materials. The results indicate that there are still difficulties to be overcome in partner schools so that, in fact, the use of ICT is guaranteed. About Hot Potatoes, most of the 'pibidians' responses revealed that they found the workshop's contribution to the development of activities and the experience of authoring digital learning materials to be excellent,



as well as evaluating the excellent functionality and applicability of the software. However, he pointed out linguistic and didactic weaknesses in the elaboration of these activities.

**KEYWORDS:** Hot Potatoes; technology; Pibid; teacher training; Language teaching.

## INTRODUÇÃO

O primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante Pibid, foi redigido no final do ano de 2007<sup>1</sup>. O programa tem como um de seus objetivos aprimorar a formação inicial de professores, oportunizando experiências metodológicas e didáticas aos graduandos, desenvolvidas nas escolas públicas de educação básica, de modo a garantir, continuamente, o estabelecimento da relação entre teoria e prática. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Pibid também objetiva:

[...] contribuir para a valorização do magistério; [...] incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.<sup>2</sup>

É importante destacar que, desde então, o Pibid mostrou vários resultados positivos e aumento considerável no número de subprojetos desenvolvidos. O relatório de gestão 2009-2013 (BRASIL, 2013, p. 7-8) indica que, em 2009, eram 3.088 bolsistas e, em 2014, o número ultrapassou os 90.000. Além dos índices, há publicações que apontam o impacto positivo do Pibid na formação do professor, entre eles citamos Corrêa e Quiles (2016), Costa (2017), Kanashiro (2016) e Silva Rosa (2016).

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) teve os primeiros grupos Pibid em 2009, com a implantação de sete subprojetos. De 2007 a 2014, foi possível

<sup>1</sup> O primeiro edital data de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2017.

<sup>2</sup> Dado disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 21 mar. 2017.



notar significativo aumento no número de bolsistas e escolas parceiras envolvidas, passando de sete a 45 grupos que desenvolviam subprojetos em diversas áreas do conhecimento. Entretanto, desde 2015, devido a cortes orçamentários do governo federal, os projetos institucionais começaram a enfrentar redução no número de bolsistas, de escolas parceiras, de subprojetos e no repasse de parcelas de custeio destinadas à execução dos subprojetos.

No curso de Letras, na modalidade a distância da UFMS, conforme Rocha e Pereira (2014, p. 47), no período de 2010 a 2012 participaram 24 licenciandos, três supervisores e duas coordenadoras de área distribuídos nos polos de Bataguassu, Camapuã e Rio Brillhante. De 2012 a 2013, foram 10 acadêmicos, duas supervisoras e uma coordenadora de área atuando nos polos de Bataguassu e Miranda. A partir de março de 2014, na vigência de outro edital, iniciaram novo subprojeto na área de língua portuguesa, em Camapuã, dez graduandos, duas supervisoras e uma coordenadora de área. Atualmente, o projeto se mantém neste último município com dez graduandos e a supervisão de duas professoras da educação básica, na Escola Estadual Abadia Faustino Inácio e no Centro Estadual de Educação Márcio Elias Nery, onde são desenvolvidas atividades de leitura, produção de textos e análise linguística voltadas para o ensino de língua portuguesa.

Em São Gabriel do Oeste, o subprojeto iniciou também em março de 2014, contando com 10 graduandos, duas supervisoras e uma coordenadora de área. No primeiro semestre de 2017, estávamos com cinco licenciandas, uma supervisora e uma coordenadora de área. O subprojeto focaliza a área de ensino e aprendizagem de espanhol. Atualmente, as atividades estão concentradas na Escola Estadual Professora Creuza Aparecida Della Coleta, localizada na periferia da cidade. A instituição funciona em três períodos e oferece aulas para turmas do ensino fundamental I e II, do 2º ao 9º ano; turmas do ensino médio, do 1º ao 3º ano; e grupos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde 2014 até o momento, os pibidianos ofereceram minicursos de língua espanhola para alunos do ensino médio, no contraturno, e, mais recentemente, ministraram aula desse idioma para as turmas da EJA.



Considerando os objetivos mencionados do Pibid e o contexto onde atuamos, concebemos o projeto de pesquisa “Formação de professores de línguas e tecnologias”, aliando-o às atividades dos subprojetos do Pibid vigentes. Procuramos envolver docentes diversos - da rede pública, em formação e atuantes na universidade - na elaboração de atividades digitais, a fim de potencializar o ensino de línguas. Neste estudo, discutimos parte dos resultados obtidos por meio desse projeto, focalizando as percepções dos pibidianos no que se refere ao uso das TIC nas escolas parceiras e a experiência de autoria de materiais didáticos digitais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, as diversas tecnologias têm acompanhado a evolução das diferentes sociedades, em via de mão dupla: por um lado, as inovações tecnológicas impulsionam mudanças na sociedade e, por outro, as mudanças sociais impulsionam revoluções tecnológicas. No quadro das intensas transformações de natureza política, cultural, econômica e tecnológica que vêm se desenhando, sobretudo a partir do século XX em nossa sociedade, a criação da Internet e a virada na direção da comunicação interativa/colaborativa propiciada pela *web 2.0* (CASTELLS, 1999; LÉVY, 2003; TORRES e AMARAL, 2011) respondem por diversas mudanças nos parâmetros de sociabilidade. Isso pode ser sentido, entre outros aspectos, na direção da descentralização, da ampliação do trabalho com o outro e do convívio com as diferenças, da importância crescente da autonomia e da reflexividade (BIONDO, 2015).

Em contextos de ensino e de aprendizagem, a introdução das tecnologias da informação e comunicação (TIC), principalmente as do digital, tem possibilitado novas oportunidades de comunicação e de construção de conhecimentos, assim como (re)configurado formas de pensar o ensino e a aprendizagem na atualidade. Nesse cenário, algumas mudanças de paradigma vêm se instaurando, especialmente em função dos seguintes aspectos: 1) a mudança do foco na transmissão de conhecimentos para a sua construção, em geral colaborativa; 2) o descentramento do conteúdo (e no caso do ensino de línguas, da própria língua) em função da centralização na aprendizagem; 3) o



deslocamento da importância da figura do professor para a do aprendiz; 4) a alteração da tarefa de ensino para a de “mediação”, “aconselhamento”, “tutoria”, entre outras.

Diversas características das TIC digitais têm sido descritas, na literatura, como potencializadoras de processos de ensino e aprendizagem. Domingo e Marquès (2011), por exemplo, destacam que elas podem ampliar a oferta de informações e as possibilidades de orientação e tutoria do professor, pois quebram barreiras espaço-temporais, facilitam o trabalho colaborativo e a autonomia do aprendiz, além de potencializar a interatividade e a flexibilidade em processos de aprendizagem. Lalueza, Crespo e Camps (2010), por sua vez, chamam a atenção para o caráter lúdico passível de ser obtido na educação por meio de tecnologias digitais, destacando o papel dos jogos como um estímulo à fantasia infantil, à curiosidade e ao desafio motivador.

De fato, quando bem exploradas, em determinados contextos de uso, as TIC digitais podem gerar “dinâmicas de inovação e aperfeiçoamento que seria impossível ou muito difícil conseguir sem elas”. Isso se deve em grande parte à sua natureza simbólica e aos múltiplos recursos semióticos, que podem ser integrados em ambientes virtuais e podem ampliar em grande medida “a capacidade humana de (re) apresentar, processar, transmitir e compartilhar grandes quantidades de informações com cada vez menos limitações de espaço e de tempo, de forma quase instantânea e com um custo econômico cada vez menor” (COLL, MAURI e ONRUBIA, 2010, p. 75).

Apesar desse potencial das TIC para a educação, diversos estudos empíricos têm mostrado um grande descompasso entre as expectativas e os resultados/melhorias efetivamente alcançados por meio delas. Não apenas no Brasil, mas também em vários outros países, verificou-se que o determinismo tecnológico prenunciado pelo avanço das TIC esbarra em diversos fatores de ordem contextual/local, como a natureza/característica dos recursos disponíveis, seu uso efetivo por professores e alunos e as diferentes posturas pedagógicas e didáticas nas quais estão envolvidos – para citar apenas alguns. (COLL, MAURI e ONRUBIA, 2010).

No centro desse descompasso, encontramos uma infraestrutura de apoio bastante limitada, principalmente no que se refere à preparação dos professores para lidar com as



potencialidades das TIC na educação. De fato, diferentes pesquisas vêm destacando a importância da preparação dos professores para lidar com as necessidades e as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias da informação no processo de ensino e aprendizagem. É necessário, portanto, oportunizar aos professores em formação inicial e continuada experiências capazes de configurar caminhos para que eles estejam aptos a atuar em um contexto sócio-histórico que a cada dia mais tem exigido que a escola abra espaço, efetivamente, às TIC digitais.

Neste trabalho, vamos tratar do uso do Hot Potatoes para a elaboração de atividades digitais de aprendizagem de português e espanhol. O Hot Potatoes é um software livre, que foi desenvolvido por um grupo de pesquisadores do Centro de Informática da Universidade de Vitória, no Canadá. Em sua interface, apresenta-se como um programa que agrupa basicamente seis ferramentas de autoria para a criação de atividades interativas: *JCloze*, *JMatch*, *JMix*, *JCross*, *JQuiz* e *JMasher*. Essas ferramentas permitem o desenvolvimento de atividades interativas diferentes, tais como preenchimento de lacunas, palavras cruzadas, ligações entre colunas, questões de múltipla escolha etc. Uma vez criados pelos usuários, os exercícios podem ser tanto disponibilizados na Internet quanto importados para outras plataformas, como, por exemplo, para o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, doravante Moodle (CHIAVEGATTI et al, 2011). Trata-se, portanto, de um programa que pode ser explorado por professores em formação para o desenvolvimento de exercícios de aprendizagem. No caso do ensino de línguas, podem ser explorados vocabulário, léxico e elementos morfosintáticos diversos, de forma lúdica e interativa, por meio da integração de semioses, já que o programa permite a inclusão de imagens, textos e arquivos de mídia nas atividades produzidas.

Como mencionamos, o Hot Potatoes permite a criação de diferentes tipos de atividades, conforme apresentaremos, resumidamente, a seguir: a) *JCloze*: oportuniza a criação de atividades para preenchimento de lacunas no texto. É possível indicar pistas e também visualizar cada uma das letras que forma a palavra, conforme a solicitação de ajuda pelo aprendiz; b) *JMatch*: possibilita a elaboração de questões de associação entre



elementos de colunas diferentes, isto é, o aprendiz pode relacionar imagens às designações em língua adicional, perguntas e respostas, palavras sinônimas, antônimas, gêneros de determinados substantivos etc.; c) *JMix*: funciona como um recurso para embaralhar letras, sílabas ou frases. A tarefa é organizar as partes em sequência adequada; d) *JCross*: possibilita a criação de palavras cruzadas; e) *JQuiz*: permite criar perguntas para que o aluno selecione somente uma resposta (tipo 1), digite uma resposta curta (tipo 2), digite uma resposta curta e, se não acertar depois de determinado número de tentativas, é possível escolher uma resposta - trata-se uma questão híbrida, uma fusão dos tipos 1 e 2 (tipo 3), ou, ainda, escolha várias respostas corretas (tipo 4); f) *JMasher*: tem a função de juntar as atividades, criando unidades didáticas. Segundo o tutorial do programa, sem o código do registro é possível unir um número reduzido de atividades.

Como uma das tecnologias exploradas no âmbito das atividades que configuram o projeto de pesquisa em que foram gerados os dados deste estudo, é sob o software Hot Potatoes que lançamos nosso olhar, a fim de discutir questões de ensino e de aprendizagem de línguas mediadas por tecnologias do digital.

## **METODOLOGIA**

Até o momento, a elaboração das atividades por meio do Hot Potatoes passou por três etapas descritas a seguir.

Na fase inicial, foram realizados estudos que compreenderam atividades de leitura, fichamento e apresentação de seminário sobre temas relacionados ao assunto, quais sejam, motivação, autonomia da aprendizagem, uso das tecnologias em sala de aula e experiências vinculadas ao Hot Potatoes.

A equipe de Camapuã começou com leituras relacionadas ao uso de tecnologias em sala de aula, estudando alguns exemplos de sequências de atividades didáticas desenvolvidas por meio de gêneros textuais emergentes do digital e concatenadas às multiplicidades semióticas e culturais que configuram a contemporaneidade (ROJO, 2012). Os dez acadêmicos foram divididos em duplas e, após esse estudo, cada dupla apresentou aos demais colegas uma sequência de atividades didáticas, desenvolvida a



partir de um gênero textual específico, por meio de uma sala virtual do Adobe Connect Pro, em que estavam todos conectados, juntamente com as professoras supervisoras e a coordenadora do Pibid de Camapuã. Em um segundo momento, a coordenadora disponibilizou artigos especificamente relacionados ao Hot Potatoes (CHIAVEGATTI et al., 2011; DONDA, 2011) e solicitou resumos individuais desse material, com o propósito de preparar os pibidianos para uma oficina sobre o software, que ocorreu alguns dias depois.

O grupo de São Gabriel do Oeste principiou os estudos de fundamentação teórica com a leitura e fichamento de artigos acadêmicos, conforme referências a seguir. As pesquisas relacionadas ao Hot Potatoes (CHIAVEGATTI et al., 2011; DONDA, 2011) foram discutidas virtualmente, cada membro estava em espaços físicos diferentes, todos conectados na sala Adobe Connect Pro. A professora coordenadora propôs algumas questões para que o debate pudesse se aprofundar em aspectos relacionados às possíveis dificuldades e aos pontos positivos do uso de atividades elaboradas no Hot Potatoes. Na sequência, houve leitura, fichamento e apresentação de seminário presencial de temas relacionados a: motivação (CALLEGARI, 2012), retrospectiva histórica do uso da tecnologia no ensino de língua adicional (PAIVA, 2015) e autonomia da aprendizagem (LEFFA, 2003). As apresentações foram conduzidas pela professora supervisora do grupo, na escola parceira.

Na segunda etapa, ocorreu a elaboração de atividades e o desenvolvimento da oficina do Hot Potatoes, que contou com a colaboração de Douglas Nantes Gualberto, chefe da Divisão de Inovação de Tecnologias Educacionais e de Infraestrutura Tecnológica (Dinov) da UFMS. Os pibidianos de Camapuã e de São Gabriel do Oeste elaboraram diferentes tipos de atividades de línguas portuguesa e espanhola, conforme possibilidades determinadas pelo programa: cruzadinhas, palavras e frases embaralhadas, questões de múltipla escolha, para associar colunas e para completar lacunas. A oficina aconteceu no laboratório de informática do polo de apoio presencial de Camapuã e de São Gabriel do Oeste, em datas diferentes, e contou com a participação dos pibidianos, professoras supervisoras, coordenadora de área, técnicos do laboratório.





Em reuniões a distância posteriores, via Adobe Connect Pro, houve sequência da elaboração das atividades envolvendo sempre a supervisora e a coordenadora de área.

Na terceira fase, as coordenadoras de área elaboraram um questionário online, usando o formulário disponível no Google Docs. As nove perguntas versaram sobre: uso das tecnologias nas escolas parceiras e nas atividades desenvolvidas nos subprojetos do Pibid; uso do Hot Potatoes como ferramenta para construção de atividades online; autoavaliação dos pibidianos como autores de material didático.

O questionário teve a participação de 15 acadêmicos-bolsistas do Pibid, sendo 10 deles, ou seja, 66,7% do polo de Camapuã e cinco, 33,3% do polo de São Gabriel do Oeste. Foram formuladas perguntas fechadas e abertas, que tinham como objetivo identificar a percepção dos acadêmicos quanto ao uso de tecnologias digitais na educação básica e do Hot Potatoes e à autoria na elaboração de materiais didáticos digitais. As perguntas semiestruturadas tinham como possibilidade de resposta as categorias Excelente (que se aproxima ao grau de conformidade/concordância com o que foi indagado), Regular (cujo valor se aproxima ao indiferente ou pouco relevante) e Péssimo (carga simbólica que traduz a não concordância com o que foi perguntado). Para as questões discursivas, havia espaço para digitar as respostas.

A técnica escolhida para a coleta de dados, do questionário semiestruturado, possibilita, ao mesmo tempo, a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo pesquisador (GIL, 2010, p.149).

Segundo DUARTE, (2004),

[...]a entrevista ou questionário semiestruturado é um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer. (DUARTE, 2004, p. 215).

A análise das respostas obedeceu aos seguintes critérios metodológicos: a) Critérios de inclusão: ser bolsista do Pibid; ter participado das oficinas de elaboração de



material didático; ter contribuído na elaboração dos materiais; b) Critérios de exclusão: pertinência - categoria em que se excluem as respostas que não se relacionavam às perguntas elaboradas; respostas em que havia justificativas para não contestá-las em razão do curto período de participação no projeto.

As respostas fechadas foram enquadradas em número percentual e não foram separadas por polos ou grupos, mas agregadas em única categoria de análise. As perguntas abertas e as fechadas, por questões metodológicas, foram organizadas em duas categorias de discussão: Grupo 1 – A importância do uso de tecnologias digitais na educação básica e na formação docente e Grupo 2 – A utilização do Hot Potatoes e a autoria na elaboração de materiais didáticos digitais.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Conforme mencionamos, nesta etapa, organizamos as análises em dois grandes grupos: (1) A importância do uso de tecnologias digitais na educação básica e na formação docente, que compreenderá respostas das questões 1, 2, 2.1, 3, 3.1, e (2) A utilização do Hot Potatoes e a autoria na elaboração de materiais didáticos digitais, abrangendo as respostas das questões 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 9.1.

No grupo 1, sobre a importância do uso de tecnologias digitais na educação básica e na formação docente, a primeira questão buscou identificar a percepção dos acadêmicos quanto à importância do uso das tecnologias na educação básica. Para 80% dos pibidianos o seu uso tem fundamental relevância, apenas 20% dos entrevistados responderam regular, o que se traduz pela pouca expressão/relevância das tecnologias no interior das práticas escolares relacionadas ao ensino. Não houve respostas para a categoria péssimo, o que torna patente a ideia de que em qualquer grau a tecnologia, segundo a visão dos entrevistados, tem alguma relevância.

A segunda questão proposta foi: como você avalia que tem sido o uso das tecnologias digitais nas escolas parceiras do Pibid? Para 53,3% dos entrevistados é regular e, para 46,7%, excelente. As respostas apresentadas denotam uma divisão de posicionamento entre os participantes em torno do uso das TIC nas escolas parceiras. As



respostas subsequentes, aliadas a interpretação dessa, permite-nos, em certa medida, compreender que para grande parte dos alunos (mais de 50%) a presença do aparato tecnológico<sup>3</sup> não garante, por si só, o ensino mediados pelas TIC.

Na terceira pergunta, aberta, pediu-se que os acadêmicos comentassem sua resposta anterior, explicando o que tem sido desenvolvido ou o que precisaria melhorar nas escolas parceiras do Pibid, relacionado ao uso das TIC digitais. A maioria dos participantes disse que o que tem sido feito nas escolas é usar a sala de tecnologia educacional<sup>4</sup>, para o desenvolvimento de atividades de ensino por meio de computadores e acesso à internet, além do datashow para ministrar aulas. Dentre os problemas a serem solucionados, a conexão ADSL<sup>5</sup> apresenta-se como um dos mais recorrentes. A qualidade da conexão é seguramente um dos problemas mais comuns nas cidades do interior do estado de Mato Grosso do Sul, a falta de concorrência e a presença de mais operadoras de telefonia prejudica e/ou impede a melhoria da infraestrutura da rede de dados (fibra ótica)<sup>6</sup>. Em linhas gerais, as escolas e as residências possuem uma conexão que não ultrapassa um Mbps (megabit por segundo)<sup>7</sup>, geralmente compartilhada entre vários usuários/computadores, limitando consideravelmente as interações online. Outro dado recorrente nas respostas foi identificar a ausência de metodologias adequadas para

---

<sup>3</sup> Importante destacar que um número considerável de escolas da rede pública utiliza as salas de tecnologias - espaços com computadores, lousa digital, projetor multimídia e acesso à internet - como principal recurso digital no ensino.

<sup>4</sup> Na rede estadual de ensino as salas de tecnologias educacionais e recursos midiáticos são gerenciadas pelo Progetec - Professor gerenciador de tecnologias educacionais e recursos midiáticos.

<sup>5</sup> A *Asymmetric Digital Subscriber Line* (ADSL) é um formato *Digital Subscriber Line* (DSL), um modelo de tecnologia de informação, no qual permite rápida transmissão de dados, essa tecnologia utiliza pares de cabos simultâneos como linha telefônica e como acesso banda larga a internet, o que descongestiona as centrais telefônicas.

<sup>6</sup> Segundo estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), "Análise e recomendações para as políticas públicas de massificação de acesso à internet em banda larga", há um descompasso considerável entre a demanda e a oferta de acesso à internet no país. O estudo, já em 2010, alertava para o fato de que municípios de baixa densidade demográfica tinham sérios problemas na estrutura de rede, um gargalo que dificilmente seria superado em curto prazo.

<sup>7</sup> O tráfego de dados a essa velocidade impede, por exemplo, o carregamento de vídeos; abertura completa de páginas web que utilizam recursos multimídias mais complexos; impacta diretamente na qualidade de transmissão de vídeo-conferência pela baixíssima taxa de upload.



execução de atividades de ensino, assim como a formação docente na área de tecnologias educacionais.

Na quarta questão, como você avalia a inserção das tecnologias digitais nas atividades de ensino que você tem desenvolvido no Pibid, registrou-se um percentual 73,3% de respostas excelentes em comparação a 26,7% que consideraram regular. Como desdobramento dessa questão, foi pedido que os acadêmicos comentassem sua resposta, explicando para o quê e como têm utilizado as tecnologias digitais em suas aulas. Destacaram-se as atividades de ensino relacionadas à produção escrita, leitura e aquisição de vocabulário. Dentre os recursos/meios tecnológicos utilizados como suporte, apresentaram-se de forma mais usual a criação de atividades a partir do uso do computador, datashow, sala de tecnologia e smartphones. As atividades criadas relacionaram-se, ainda, às multimídias tais como vídeo (editores), músicas, jogos e atividades desenvolvidas por meio do Hot Potatoes.

No grupo 2, referente à utilização do Hot Potatoes e às percepções do pibidiano sobre a autoria na elaboração de materiais didáticos digitais, buscou-se, identificar a experiência na utilização do Hot Potatoes para elaboração de materiais didáticos e do trabalho teórico que antecedeu a preparação da oficina. Questionou-se, primeiramente, como avaliavam as atividades de preparação teórica (leituras, seminários, discussões) que antecederam a elaboração dos jogos didáticos. 86,7% dos bolsistas avaliaram positivamente e 13,3% consideraram regular. Na sequência, foi proposta a seguinte questão: como você avalia a contribuição da oficina do Hot Potatoes para sua autonomia na construção de atividades de ensino usando esse software? Todos os entrevistados responderam positivamente, ou seja, avaliaram como excelente.

Na questão seguinte, os acadêmicos responderam sobre avaliação de conhecimento na produção de materiais didáticos digitais. Foi feita a seguinte questão: como você avalia seus conhecimentos linguísticos e didáticos para preparar as atividades de ensino digitais? 80% dos acadêmicos assinalaram a alternativa regular, enquanto que 20% afirmaram excelente. Percebeu-se, ao longo das etapas, que os acadêmicos realmente possuíam limitações quanto ao domínio dos conhecimentos linguísticos e



didáticos para a elaboração dos jogos. Para criar as atividades, além de saber usar o software, é imprescindível apresentar conhecimento linguístico para saber determinar o que perguntar, e também didático para saber de que forma organizar as atividades. Também foram identificadas, durante o processo, dificuldades em determinar o nível de complexidade das questões, ou seja, elaborar atividades que não indicassem tão rapidamente as respostas e, ao mesmo tempo, não fossem impossíveis de serem acertadas. Corroboram essa afirmação os seguintes relatos dos graduandos expressos na questão 9.1: “Não é uma tarefa muito fácil, já que exige bastante conhecimento e atenção...” (Graduando 1); “O maior desafio é conhecimento da língua...” (Graduando 2).

Quanto ao domínio das TIC, a formação teórica e prática da oficina possibilitou aos acadêmicos uma nova perspectiva na formação docente, no entanto, os aspectos práticos como a transposição didática e a definição dos objetos de ensino a partir das TIC ainda precisam ser consolidados, conforme demonstrado por meio das respostas para essa pergunta, por exemplo: “[...] o uso de materiais digitais é bastante novo o que ainda causa um pouco de receio na elaboração e em seu uso.” (Graduando 3).

Na questão subsequente, buscou-se identificar a percepção dos bolsistas quanto à funcionalidade do software na elaboração de atividades de ensino de línguas, a partir da seguinte pergunta: como você avalia a funcionalidade do Hot Potatoes para a elaboração de atividades de ensino de línguas? Para 93,3% dos acadêmicos o software apresenta funcionalidade adequada, já para 6,67% o uso do programa foi regular. Importante destacar que podem ter contribuído para que a avaliação do desempenho do software seja positiva, a interface e os mecanismos de edição que dele fazem parte na elaboração de atividades de ensino.

Por fim, as duas últimas questões trataram sobre a aplicabilidade do software e a experiência dos acadêmicos enquanto autores de materiais, descritas a seguir: como você avalia as possibilidades de aplicação, em sala de aula, das atividades de ensino elaboradas a partir da oficina sobre o Hot Potatoes? 86,7% dos bolsistas avaliaram positivamente as possibilidades de aplicação do software na elaboração de atividades, outros 13,3% consideraram regular. Com relação à questão 9 - Como você avalia a



experiência de autoria de materiais didáticos digitais para sua formação docente? - para 93,3% dos pibidianos a experiência foi positiva, enquanto para apenas 6,3% ela foi regular.

A criação de materiais a partir da experiência do Hot Potatoes aproximou os acadêmicos do Pibid da realidade docente no uso das TIC para o ensino de língua materna e estrangeira, evidenciando, de modo especial, a necessidade de formação específica na graduação.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, buscamos investigar a percepção de acadêmicos do Pibid Letras-EaD da UFMS, alocados nos municípios de Camapuã e São Gabriel, no interior do Mato Grosso do Sul, sobre o uso das TIC digitais e a autoria de jogos didáticos para o ensino de língua portuguesa e língua espanhola. Para isso, os alunos foram vinculados a um projeto de pesquisa sobre uso das TIC no ensino de línguas e preparados, por meio de leituras, realização de seminários e participação em uma oficina para uso do software de produção de jogos educativos Hot Potatoes.

As questões trazidas para discussão, obtidas por meio de questionário semiestruturado, mostraram que ainda há muitos desafios a serem superados no que se refere ao uso das TIC em situações educacionais. Embora em 80% das respostas reconheçam a importância das tecnologias na educação, apenas 46,7% – menos da metade – avaliam positivamente o uso das TIC digitais nas escolas parceiras do Pibid. Um dos grandes problemas reside na baixa qualidade de conexão com a internet e a manutenção de alguns computadores. Sobre como eles avaliam a inserção das tecnologias digitais nas atividades de ensino previstas nos subprojetos do Pibid, 86,7% julgaram como excelente e afirmam usar datashow, vídeos, jogos, arquivos de áudio, slides etc. Em sua maioria, os participantes da pesquisa se mostram favoráveis a esse uso e dispostos a aperfeiçoar sua formação docente nessa direção.

Com relação às atividades de preparação teórica que antecederam a elaboração dos jogos didáticos digitais, a oficina do Hot Potatoes, a funcionalidade e a aplicabilidade



do software nas aulas e a importância da experiência de autoria dos materiais didáticos, a maior parte das respostas apontou alta aprovação dos participantes da pesquisa. No entanto, o resultado do questionário também evidenciou as dificuldades linguísticas, metodológicas e no domínio das TIC, na formação acadêmica do pibidiano, para a transposição didática efetiva.

### REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **2009-2013 - Relatório de gestão**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Análise e recomendações para as políticas públicas de massificação de acesso à internet em banda larga**. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Comunicado n.º 46, Brasília, DF, 2010.

BIONDO, Fabiana Poças. **O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2015.

CALLEGARI, Marília Vasques. Motivação e ensino de espanhol na escola pública paulista: dados quantitativos e qualitativos de um estudo de caso. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 99-117, Jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132012000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 fev. 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v.1, 2. ed. Trad.: Roneide Venancio Majer. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1999.

CHIAVEGATTI, Natiel C. et al. Atividades Lúdicas Educativas em Língua Estrangeira com o Programa Hot Potatoes. **Anais do EATI - Encontro Anual de Tecnologia da Informação e Semana Acadêmica de Tecnologia da Informação**, agosto de 2011. - Frederico Westphalen: CAFW/UFSM, 2011. Disponível em: <<http://eati.info/eati/2011/anais/artigos/91261.pdf>>. Acesso: 23 mar. 2017.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de



uso. In: COLL, C., MONEREO, C. et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010.

CORRÊA, Nesdete Mesquita; QUILLES, Raquel Elizabeth Saes. Educação especial e formação docente: experiências no Pibid do curso de Pedagogia/EaD da UFMS. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 25-34, 2016.

COSTA, Valdina Gonçalves da. O cinema na formação de professores: interfaces com o Pibid Química. **Iniciação & Formação Docente**, v. 3, n. 2, 2017.

DOMINGO, María; MARQUÈS, Pere. Classroom 2.0 experiences and building on the use of ICT in teaching/Aulas 2.0 y uso de las TIC en la practica docente. **Comunicar**, v. 19, n. 37, 2011.

DONDA, Leny Gallego. O freeware Hot Potatoes e seu potencial como ferramenta da aprendizagem. In: PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2007. Curitiba: SEED-PR, 2011. (Cadernos PDE) p. 1-26. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2007\\_ufpr\\_lem\\_artigo\\_leny\\_gallego.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_ufpr_lem_artigo_leny_gallego.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2016.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, n. 24, Curitiba, Editora UFPR: 2004, p.213-225.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Experiências do Pibid na formação inicial de professores de língua espanhola: desafios e conquistas. **Anais do XI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campo Grande: CBLA, 2016. p. 861-871. Disponível em: <[http://www.alab.org.br/images/stories/alab/XICBLA/XI\\_CBLA.pdf](http://www.alab.org.br/images/stories/alab/XICBLA/XI_CBLA.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2017.

LALUEZA, J. L. et al. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C., MONEREO, C. et al. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010, p. 47-65.

LEFFA, Vilson J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES, Christine; MOZZILLO, Isabella; PACHALSKI, Liai; MACHADO, Maristela;





FERNANDES, Vera. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LÉVY, P. **Ciberdemocracia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p.21-34.

ROCHA, Patrícia Graciela da e PEREIRA, Rodrigo Acosta. “Os gêneros do discurso no Pibid/EaD/UFMS - matizes sócio-históricos na formação docente”. In: PINHEIRO, Alexandra Santos e BOTTEGA, Rita Maria Decarli (Orgs.). **A formação docente do Pibid - Letras no Brasil: reflexões e (con)vivências**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 47- 75.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Ed., 2012.

SILVA ROSA, Paulo Ricardo. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: um novo paradigma para a formação de professores? **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 1, n. 1, p. 48-66, 2016.

TORRES, T. Z.; AMARAL, S. F. do. Aprendizagem Colaborativa e Web 2.0: proposta de modelo de organização de conteúdos interativos. **ETD–Educação Temática Digital**, v. 12, p.49-72, 2011.