

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LETRAMENTOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE JARAGUÁ DO SUL

CAROLINA PEDRI
ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. ROSANA MARA KOERNER

JOINVILLE – SC

2022

CAROLINA PEDRI

LETRAMENTOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE JARAGUÁ DO SUL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

Joinville – SC

2022

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

P3711 Pedri, Carolina
Letramentos digitais nas práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa do ensino fundamental II da rede pública estadual de Jaraguá do Sul / Carolina Pedri Klabunde; orientadora Dra. Rosana Mara Koemer. – Joinville: Univille, 2022.

117 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Letramento digital. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Jaraguá do Sul (SC). 3. Educação e Estado – Jaraguá do Sul (SC). 4. Prática de ensino. I. Koemer, Rosana Mara (orient.). II. Título.

CDD 407

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

Termo de Aprovação

“O Letramento Digital nas Práticas Pedagógicas dos Professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Jaraguá do Sul”

por

Carolina Pedri Klabunde

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)

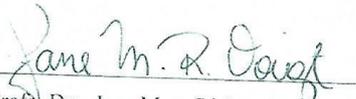
Profa. Dra. Cyntia Bailer
(FURB)

Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 06 de dezembro de 2022.

Dedicatória

À minha família, pelo apoio e compreensão. À Prof^a. Dr^a. Rosana Mara Koerner, pela orientação e incentivo. A Deus pela vida e pelas bênçãos.

Agradecimentos

À Prof^ª. Dr^ª. Rosana Mara Koerner, por todo o aprendizado e pelo tempo dedicado em suas orientações. Ao FUMDES/UNIEDU, pelo apoio financeiro à pesquisa. Às escolas da rede estadual de Jaraguá do Sul, pela acolhida e especialmente aos professores que gentilmente colaboraram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo procurou compreender como os letramentos digitais dos professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II da rede estadual de Jaraguá do Sul tem se desenvolvido por meio do que dizem de suas práticas pedagógicas. Por tratar-se de um estudo qualitativo utilizamos as ferramentas questionário e entrevista para a coleta de dados, sendo analisados conforme análise de conteúdo de Bardin (1977). Do total de doze questionários e cinco entrevistas gravadas pudemos especificar quais práticas pedagógicas e de que forma contribuem para o desenvolvimento dos letramentos digitais dos professores; levantar os desafios encontrados para esse desenvolvimento e como são superados e descrever como os professores caracterizam seu papel como formadores de sujeitos letrados digitalmente. Os resultados da pesquisa mostraram que as possibilidades de desenvolvimento dos letramentos digitais dos professores acontecem por meio de formações, mediação entre sujeitos e de suas práticas cotidianas em sala de aula; as maiores dificuldades enfrentadas são a falta dos recursos tecnológicos, bom sinal de *internet*, e de formação no tema. Embora a maioria concorde que o tema seja muito importante, há perceptível senso de insegurança para assumirem-se letrados digitalmente, o que impacta na formação de seus estudantes.

Palavras-chave: Letramento Digital; Práticas Pedagógicas; Língua Inglesa.

DIGITAL LITERACY IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF ENGLISH MIDDLE
SCHOOL TEACHERS FROM STATE PUBLIC SCHOOLS OF
JARAGUÁ DO SUL

ABSTRACT

The present study sought to understand how English teachers of middle school from state public schools of Jaraguá do Sul, state of Santa Catarina, Brazil, have been developing their digital literacies based on their teaching practices. As a qualitative study, we used questionnaires and interviews to collect data, being later analyzed according to Bardin's content analysis (1977). From a total of twelve questionnaires and five interviews, we were able to specify the pedagogical practices and how they have contributed to these teacher's digital literacy development; raise the challenges encountered for this development and how they are overcome as well as describe how these teachers characterize their role as trainers of other digital literate subjects. The research results showed that the possibilities of developing teachers' digital literacy happen through teacher education sessions, mediation between subjects and their daily practices in the classroom; the biggest difficulties faced are the lack of technological resources, good internet signal and education about the subject. Although most agree that the topic is very important, there is a perceptible sense of insecurity when assuming themselves so, which impacts on the education of their students.

Keywords: Digital Literacy; Teaching Practices; English Language.

ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESORES DE INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA
EN LA RED PÚBLICA ESTATAL DE JARAGUÁ DO SUL

RESUMEN

El presente estudio buscó comprender cómo se han desarrollado las alfabetizaciones digitales de los profesores de lengua inglesa de la escuela primaria de la red estatal de Jaraguá do Sul a través de lo que dicen sobre sus prácticas pedagógicas. Por tratarse de un estudio cualitativo, utilizamos los instrumentos de cuestionario y entrevista para la recolección de datos, los cuales fueron analizados según el análisis de contenido de Bardin (1977). Del total de doce cuestionarios y cinco entrevistas grabadas, pudimos precisar qué prácticas pedagógicas y cómo contribuyen al desarrollo de la alfabetización digital de los docentes; descubrir los desafíos encontrados para este desarrollo y cómo se superan y describir cómo los docentes caracterizan su papel como formadores de sujetos alfabetizados digitalmente. Los resultados de la investigación mostraron que las posibilidades de desarrollar la alfabetización digital de los docentes pasan por la formación, la mediación entre los sujetos y sus prácticas cotidianas en el aula; las mayores dificultades que enfrentan son la falta de recursos tecnológicos, buena señal de internet y capacitación en el tema. Aunque la mayoría está de acuerdo en que el tema es muy importante, se percibe una sensación de inseguridad al asumir que son alfabetizados digitalmente, lo que impacta en la formación de sus estudiantes.

Palabras clave: Alfabetización Digital; Prácticas Pedagógicas; Lengua Inglesa.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Acesso ao computador pela primeira vez	25
Gráfico 2: Como aprendeu a usar o computador	25
Gráfico 3: Leitura e escrita digital	26
Gráfico 4: Tempo de leitura no ambiente digital	83
Gráfico 5: Frequência dos recursos digitais em sala de aula	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa na Biblioteca da CAPES	19
Quadro 2: Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	20
Quadro 3: Letramentos Digitais	61
Quadro 4: Práticas Pedagógicas e Letramentos Digitais	89

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBEIEFTC – Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ILF – Inglês como Língua Franca

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SENAI – Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa e relevância da pesquisa	16
1.2 Percorso metodológico e os sujeitos da pesquisa	22
2. POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA.....	28
2.1 O primeiro contato com a língua	28
2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN	31
2.2.1 O ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir do 6º ano segundo os PCN....	36
2.3 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC	42
2.3.1 O ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir do 6º ano segundo a BNCC ..	43
2.4 A Proposta Curricular de Santa Catarina	48
2.5 O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.....	50
2.5.1 O ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir do 6º ano segundo o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense	51
2.6 Professores como agentes de letramento	52
2.7 Formação profissional continuada	54
3. LETRAMENTOS DIGITAIS.....	58
3.1 Letramentos Digitais com foco em Linguagem.....	62
3.1.1 Letramento Impresso	62
3.1.2 Letramento em SMS ou Internetês	63
3.1.3 Letramento em Hipertexto	64
3.1.4 Letramento em Multimídia	65
3.1.5 Letramento em Jogos	66
3.1.6 Letramento Móvel.....	67
3.1.7 Letramento em Codificação	68
3.2 Letramentos Digitais com foco em Informação	69
3.2.1 Letramento Classificatório.....	69
3.2.2 Letramento em Pesquisa	70
3.2.3 Letramento em Informação.....	70
3.2.4 Letramento em Filtragem.....	71
3.3 Letramentos Digitais com foco em Conexões	71
3.3.1 Letramento Pessoal	71
3.3.2 Letramento em Rede	72
3.3.3 Letramento Participativo.....	72
3.3.4 Letramento Intercultural	73
3.4 Letramento Digital com foco no (Re)desenho.....	73
3.4.1 Letramento Remix	74

4. LETRAMENTOS DIGITAIS SEGUNDO AS FALAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	75
4.1 Práticas que têm contribuído para o desenvolvimento dos letramentos digitais dos professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II, da rede pública estadual de Jaraguá do Sul	76
4.1.1 O desenvolvimento dos letramentos digitais por meio de cursos/formações	76
4.1.2 O desenvolvimento dos letramentos digitais nas mediações entre sujeitos.....	80
4.1.3 O desenvolvimento dos letramentos digitais por meio das práticas pedagógicas ..	82
4.2 A importância dos letramentos digitais, as facilidades e desafios nas falas dos respondentes e entrevistados.....	90
4.3 Professores em letramento formando sujeitos em letramento	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES.....	106
ANEXOS.....	113

1. INTRODUÇÃO

I am brave, I am bruised
 I am who I'm meant to be, this is me
 Look out 'cause here I come
 And I'm marching on to the beat I drum
 I'm not scared to be seen
 I make no apologies, this is me
 — This Is Me¹ (The Greatest Showman)

Meu nome é Carolina Pedri Klabunde e sou professora de Língua Inglesa desde 1999. O percurso até o mestrado foi longo. Desde minha formação em Administração de Empresas, em 1998, até o ingresso no mestrado em Educação em 2021, foram mais duas graduações (Pedagogia em 2011 e Letras-Inglês em 2021), três cursos de especialização, todos na área de Educação e outros tantos cursos e viagens pelo caminho.

Meu interesse por idiomas surgiu desde muito cedo. Cresci nas areias da praia central de Balneário Camboriú na década de 1980 e me deparei com os “gringos” falando uma língua que soava diferente da minha, mas que eu conseguia entender alguma coisa; eu tinha cinco anos. Fiquei encantada! E o tempo passou...

De repente me dei conta de que na rádio tocavam músicas em outro idioma, mas esse era tão diferente! Não entendia nada! Como seria possível? Eu teria que encontrar um jeito de saber o que estavam falando! Recorri a dicionários, pois já sabia ler e escrever, e de alguma forma buscava traduzir qualquer letra de música que eu conseguisse obter através de poucos recursos impressos a que eu tinha alcance na época. E mais alguns anos se passaram...

Eu não sabia que seria professora. Eu não escolhi esta profissão, foi ela que me escolheu. Iniciei a carreira como instrutora de Inglês Técnico em 1999 no SENAI, em Jaraguá do Sul. Para mim era apenas um trabalho temporário enquanto esperava chegar o tal trabalho na área em que eu acabara de me formar, enquanto “quebrava o galho” para a instituição que não conseguia encontrar um profissional e enquanto me deliciava apresentando a outros um idioma pelo qual já era apaixonada há anos.

¹ Eu sou corajosa, já fui ferida. Eu sou quem eu deveria ser, esta sou eu. Cuidado, pois, aí vou eu, eu marcho conforme minha batida. Não tenho medo de ser vista, eu não peço desculpas, esta sou eu. – Esta sou eu (O Rei do Show)

- “*Mas eu não sou professora.*” disse eu ao coordenador que me entrevistava, ao que ele respondeu: - “*Não se preocupe, vamos dar a você todo o apoio que precisar*”. E assim foi. O SENAI me abriu as portas ao mundo da educação me proporcionando sentar na cadeira do professor e me fazendo perceber como minhas características pessoais assemelhavam-se com as requeridas pela profissão de professor. Eu me rendi. E a partir daí não parei mais de estudar, nem a língua, nem o ofício.

Nos vinte anos que se seguiram, ensinei (e aprendi) a língua inglesa, nos cursos técnicos e tecnólogos do SENAI; nas escolas estaduais; nos cursos livres do SESC e em outras escolas particulares e de idiomas; tendo por estudantes a faixa etária dos dois anos até a terceira idade. Esse período foi muito rico em experiências práticas e também teóricas, pois, sempre procurei me atualizar. E o desejo de subir mais um degrau na carreira me trouxe ao mestrado.

Eu não tinha um projeto de pesquisa quando ingressei no mestrado, mas uma vontade imensa de contribuir para minha classe. Iniciar na pesquisa tem sido um desafio, um passo a mais na minha jornada profissional que muitas pessoas especiais têm me ajudado a dar, e as quais sou imensamente grata.

No mestrado, fui designada ao grupo de pesquisa intitulado “Leitura e Escrita em Práticas Educativas – LEPED” e após várias conversas com a professora orientadora, as ideias foram se organizando até que nasceu o projeto de pesquisa intitulado “Letramentos Digitais nas Práticas Pedagógicas dos Professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual de Jaraguá do Sul”. Na seção a seguir apresentamos nossa pesquisa².

1.1 Justificativa e relevância da pesquisa

Segundo o último relatório do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) de 2018, “Leitores do Século XXI – Desenvolvendo Habilidades de Alfabetização em um Mundo Digital”, no mundo todo, 4,1 bilhões de pessoas têm acesso à *internet*. Isto representa 53,6% da população mundial. Fazendo um recorte sobre os estudantes brasileiros na faixa dos 15 anos, constata-se que passam em média 36 horas por semana navegando na *internet*, das quais, em média, apenas 5 horas são na escola (OECD, 2021).

² Dada a pessoalidade das informações, até este parágrafo escrevi na primeira pessoa do singular. A partir daqui, passo a usar a primeira pessoa do plural.

O relatório também mostra que, apesar de tanta exposição ao mundo digital, isso não se reflete automaticamente na capacidade de usar de modo eficiente o conhecimento que está disponível na *internet*. Muitos dos estudantes não sabem distinguir um fato de uma opinião, por exemplo. Contudo, é importante destacar que dentre os que se saíram bem neste quesito também reportaram que receberam instrução na escola em como descobrir se uma informação é falsa ou não; como decidir entre conteúdos relevantes para um trabalho escolar; quais as consequências de postagens na *internet* e como detectar *spams* ou *phishing* (OECD, 2021)³.

Verifica-se, então, a importante função que a escola desempenha na vida desses estudantes, através de profissionais capacitados, que os ajudem a navegar na *internet* de forma autônoma e responsável. Se somarmos a isso a pandemia do coronavírus, em 2020 e 2021, que forçosamente migrou o ensino presencial para o remoto, sem dar tempo para muitas escolas se prepararem, chegaremos à conclusão de que o tema letramentos digitais não é apenas importante, mas urgente.

Dada a relevância do tema, esta pesquisa busca, então, responder o seguinte questionamento: como os letramentos digitais dos professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II da rede pública estadual de Jaraguá do Sul tem se desenvolvido em suas práticas pedagógicas? Nosso objetivo geral é compreender como tem se dado o desenvolvimento dos letramentos digitais na percepção desses professores por meio do que dizem de suas práticas pedagógicas cotidianas. A fim de alcançarmos este objetivo, nos propusemos a: (1) especificar quais práticas pedagógicas e de que forma contribuem para o desenvolvimento dos letramentos digitais do professor; (2) levantar os desafios encontrados pelos professores para o desenvolvimento dos seus letramentos digitais e como os superam, e (3) descrever como os professores caracterizam seu papel como formadores de sujeitos letrados digitalmente.

Por práticas pedagógicas tomamos o conceito de Franco (2016, p.5) que nos diz:

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo.

³ OECD. **21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World**, PISA. Paris: OECD Publishing, 2021. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>. Acessado em: 18/06/2021.

Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição.

Quanto ao ensino da Língua Inglesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) orientam que a prática pedagógica considere dois importantes aspectos: o conhecimento que os alunos já têm sobre o idioma e a complexidade em se aprender uma língua estrangeira. Posto o desafio, os professores deverão organizar suas práticas a partir dos interesses dos seus alunos, abrangendo todos os níveis de conhecimento ao mesmo tempo em que possibilitam a ampliação destes níveis. Sugerem ainda o uso de materiais autênticos e contextualizados; trabalhos em grupo; o estímulo à autonomia, “à capacidade de ouvir, discutir, falar, descrever, descobrir, interpretar situações, pensar de forma criativa, fazer suposições, inferências [...]” (BRASIL, 1998, p. 55).

Quanto ao uso das tecnologias propriamente ditas, adentrando às práticas pedagógicas, é na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que vamos respaldá-las, explicitadas através das competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, conforme destacamos:

[Competência 3]: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. [Competência 6]: Compreender e utilizar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e **mídias**, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017 p. 65, grifo nosso)

Dentro do contexto desta pesquisa cabe ressaltar a importância da formação inicial e continuada dos professores. Em 2002, a Resolução CNE/CP nº1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, preconizando no Art. 2º, inciso VI “o uso das tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002). Cabe salientar, contudo, que muitos profissionais que estão em sala de aula atualmente podem ter se formado antes dessa época e, portanto, podem não ter tido essa formação, assim como as mudanças nas tecnologias digitais de informação e comunicação se dão de forma tão rápida que tornam a formação continuada uma exigência constante.

Com o propósito de conhecermos outros estudos de temática semelhante a esta, buscamos as publicações no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES⁴ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵. Em ambas as plataformas, os filtros utilizados foram as palavras-chave *letramento digital* e *língua inglesa*, dentro das áreas de Educação e Letras/Linguística, no período de 2017 a 2022.

Do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES obtivemos um total de 2105 resultados. Para delimitação desta amostragem analisamos os primeiros vinte trabalhos procurando em seu título ou resumo ambas as palavras-chave de nossa pesquisa, ao que obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 1: Pesquisa na Biblioteca da CAPES com as palavras-chave: letramento digital + língua inglesa

Ano	Título	Autor	Instituição	Titulação	Distanciamento ou aproximação
2021	Práticas de letramentos digitais em aulas de língua inglesa	Jefferson do Carmo Andrade Santos	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	Analisou o uso das tecnologias nas aulas de LI para compreender práticas de letramentos digitais. Pesquisa realizada com dois professores de LI de Institutos Federais da Região Nordeste.
2019	Interlocução entre letramento acadêmico e letramento digital: os efeitos das novas tecnologias nos hábitos de leitura e escrita	Guido de Oliveira Carvalho	Universidade Federal de Sergipe	Tese	Verificou como o curso de Letras da UEG realizava as atividades de leitura e escrita acadêmicas através das tecnologias da informação e comunicação digitais com seus acadêmicos.
2017	História em quadrinhos digital	Izabel Silva Souza D.	Universidade Federal de	Dissertação	Utilizou-se das Tecnologias

⁴ Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁵ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>

	como estratégia de desenvolvimento da escrita em inglês	Ambrosio	Sergipe		Digitais de Informação e Comunicação para facilitar o processo de produção textual na Língua Inglesa com estudantes do 9º ano de uma escola pública.
2017	As tecnologias digitais e a música como recursos potencializadores da aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso com estudantes do ensino médio	Gislene Lima Almeida	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação	Investigar se/como as tecnologias digitais aliadas à música podem contribuir e/ou potencializar a aprendizagem de Língua Inglesa de estudantes do ensino médio da rede pública de ensino.

Fonte: Banco de dados da CAPES

Da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações obtivemos um total de 94 resultados a partir das mesmas delimitações da pesquisa anterior, limitando-nos a procurar nos primeiros vinte trabalhos que continham em seu título ou resumo ambas as palavras-chave de nossa pesquisa, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com as palavras-chave: letramento digital + língua inglesa

Ano	Título	Autor	Instituição	Titulação	Distanciamento ou aproximação
2021	Percepções sobre letramentos digitais dos professores de língua inglesa da rede estadual e municipal de ensino fundamental (6. ao 9 ano) em Uberaba-MG	Renata Meira Ramos	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Dissertação	Apresentou os resultados de uma pesquisa sobre as práticas de letramentos digitais de 16 professores de língua inglesa da educação básica, atuantes na cidade de Uberaba e que lecionam em escolas públicas (municipais e estaduais) de ensino fundamental

					anos finais.
2019	Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no ensino médio	Walter Vieira Barros	Universidade Federal de Campina Grande	Dissertação	Analisou as contribuições pedagógicas dos usos dos smartphones nas práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais realizadas por licenciandos em Letras-Língua Inglesa no contexto de estágio supervisionado do 3ºano do Ensino Médio.
2017	A plataforma virtual Ecaths: articulações entre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e as possibilidades de letramento digital	Oriosvaldo de Couto Ramos	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação	Descreveu o ambiente virtual da plataforma Ecaths e as viabilidades de suas ferramentas para o ensino e aprendizagem da língua inglesa e as possibilidades de construção do letramento digital dos discentes.

Fonte: Base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Pela quantidade de pesquisas encontradas nos bancos de dados da CAPES e da Biblioteca Digital Nacional, percebemos que o tema *letramento(s) digital(is)* tem se caracterizado como temática nestes últimos seis anos. Dentre os trabalhos selecionados nesta pequena amostragem, a dissertação intitulada *Percepções sobre letramentos digitais dos professores de língua inglesa da rede estadual e municipal de ensino fundamental (6. ao 9 ano) em Uberaba-MG* é que parece ter mais semelhança com a nossa, por se tratar do mesmo tópico de pesquisa e público que o nosso (exceto pelos professores da rede municipal). As demais pesquisas diferem-se, às vezes, pelo público pesquisado ou nível da educação, ou ainda por apresentar apenas uma vertente do letramento digital. Isso demonstra que o desenvolvimento dos letramentos digitais dos professores por meio de suas práticas pedagógicas é um campo que ainda pode ser muito explorado. Na próxima subseção traçamos os caminhos de nossa pesquisa e apresentamos os sujeitos por ela investigados.

1.2 Percurso metodológico e os sujeitos da pesquisa

Nosso público, professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II da Rede Estadual de Jaraguá do Sul, não conta com um número muito expressivo, pois como a rede tem por prioridade a oferta para o ensino médio, algumas escolas não trabalham mais com o ensino fundamental, e dentre as que possuem o fundamental alguns professores atendem mais de uma escola.

A presente pesquisa, que utilizou os instrumentos de questionário e entrevista semiestruturada para coleta de dados (apêndices A e B), é de cunho qualitativo, pois buscou interpretar através da fala de seus pesquisados, as suas concepções, seus pontos de vista e suas percepções. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), os dados de uma pesquisa qualitativa são:

[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

O primeiro contato para a realização desta pesquisa deu-se com a Gerência de Educação de Jaraguá do Sul, na pessoa do Sr. Reginaldo Pires de Lima (Coordenador de Educação Regional) e que, supridas as necessidades burocráticas exigidas para tal trabalho, nos permitiu, então, após a aprovação do Comitê de Ética (anexo A), o acesso às escolas (anexo B).

Uma vez autorizadas, entramos em contato telefônico com as doze escolas estaduais do município, que ainda oferecem o ensino fundamental, para nos apresentar e a nossa pesquisa. Com a autorização do gestor(a) da unidade escolar, foi encaminhado *e-mail* ao coordenador(a) para que este(a) encaminhasse o *link* do questionário (autoaplicado com perguntas abertas e fechadas) aos professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II (efetivos ou temporários). Importante relembrar que, nesta época de coleta de dados, ainda nos encontrávamos em estado emergencial de saúde pública nacional por conta da pandemia do coronavírus; portanto, deu-se preferência pelo contato não presencial, respeitando os protocolos sanitários.

A primeira fase de coleta de dados ocorreu entre setembro e novembro de 2021. Durante esse período obtivemos a resposta de três participantes, dos quais, dois

demonstraram interesse em participar da entrevista *on-line* (posteriormente agendada), conforme convite na última questão do questionário. Com o objetivo de obtermos mais dados, encaminhamos os *links* pela segunda vez, mas não obtivemos nenhuma resposta. Mediante essa situação, resolvemos ir pessoalmente às escolas e solicitar aos professores(as), na pessoa dos seus coordenadores(as) que os(as) representavam, que respondessem ao questionário impresso. Dessa tentativa, obtivemos mais quatro questionários respondidos e uma entrevista realizada.

Entendemos que a entrevista é uma oportunidade de enriquecimento à pesquisa uma vez que nos permite ouvir, nas vozes dos entrevistados, com riqueza de detalhes, suas percepções quanto ao assunto abordado, pois assim nos orientam Bogdan e Biklen (1994, p. 136): “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]. As transcrições são repletas de detalhes e exemplos”; por isso, nossa insistência na busca por entrevistas.

Encerramos essa primeira fase de coleta de dados em 2021 por considerarmos o final de ano uma época pouco propícia para insistir na coleta de novos dados. O início de 2022, para a rede estadual, foi marcado por muitas mudanças em seu quadro de funcionários, devido a fatores como: a chamada do concurso público e o considerável aumento de salário pelo governo, que atraiu muitos profissionais de outras redes de ensino. Por esses motivos não consideramos conveniente, mais uma vez, prosseguir com a coleta de novos dados, pois, muitos profissionais, recém iniciados na rede, certamente não teriam tido tempo de se adaptarem ao sistema e poderiam, assim, responder ao questionário/entrevista com base em sua experiência antiga, o que não refletiria a realidade da rede, por assim dizer. Passados alguns meses retomamos o contato com as escolas e essa segunda fase de coleta de dados resultou em mais cinco respostas ao questionário e duas entrevistas. E após essa segunda tentativa de contato com as escolas, encerramos a fase de coleta, com doze questionários respondidos e cinco entrevistas gravadas.

O questionário autoaplicado foi elaborado através da ferramenta *Google Forms* e foi acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice C), contendo os dados do investigador, da orientadora e do Comitê de Ética, a explicação do porquê da pesquisa, a importância da participação do respondente, assim como a garantia de sigilo das informações prestadas. Ressaltamos que a participação do respondente era voluntária podendo ele não participar da pesquisa se assim preferisse. Para a realização da entrevista, pergunta que foi feita no final do questionário, entramos em contato posterior, e esta foi

realizada através de ferramenta de videoconferência *on-line* (por conta do momento de pandemia que passávamos)⁶.

Sendo esta uma pesquisa qualitativa, os dados descritivos (transcritos a partir das falas dos respondentes/entrevistados) foram analisados em seu conteúdo conforme a proposta metodológica de Bardin (1977) que tem por princípios a pré-análise do material, sua exploração e, por fim, a interpretação dos dados. Todo o material coletado através do questionário e entrevista está sob sigilo e será guardado por um prazo de cinco anos sendo após esse período descartado. O material físico será incinerado e o obtido virtualmente será excluído permanentemente. Passamos, então, a apresentar os professores, que tão gentilmente cederam seu tempo para contribuir com esta pesquisa.

Para conhecer nosso público-alvo e posteriormente traçar um perfil em relação ao seu envolvimento com a tecnologia, por conseguinte, seu letramento digital, os respondentes deram as seguintes respostas às seguintes perguntas: a) Qual seu nível de formação completo? e b) Qual seu tempo de atuação no magistério?

Dos doze respondentes, sete possuem especialização, sendo os outros cinco apenas graduados. Quanto ao tempo de serviço, cinco professores estão há mais de 15 anos no magistério; três, entre 11 e 15 anos; dois, entre cinco e dez anos e dois no intervalo de 2 a 5 anos. Em nossa entrevista pudemos constatar que: dois professores (ambos com especialização) estavam no seu início de carreira, iniciando em 2019 na rede estadual, duas professoras estavam em média há 10 anos no magistério, uma com especialização e a outra apenas graduada e uma professora, também com especialização, já contava com 23 anos de carreira na rede estadual de Jaraguá do Sul.

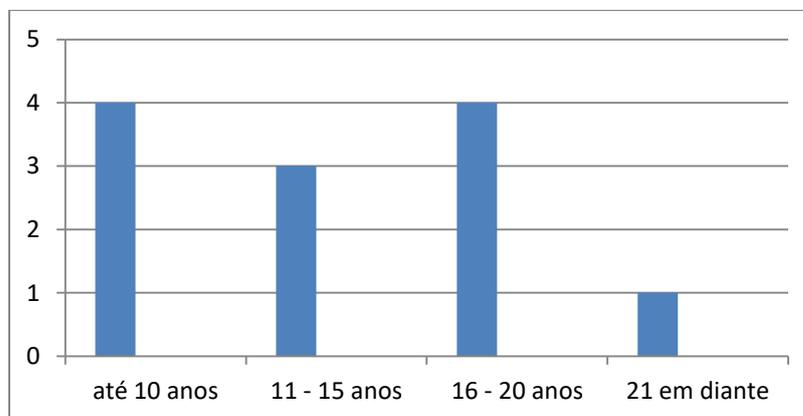
Em resumo, neste pequeno recorte, 40% dos profissionais possuem graduação e 60% especialização. Isto possivelmente demonstra seu interesse e esforço por se manterem atualizados e melhor preparados para a profissão. Afinal de contas, como ressaltam Holden e Nobre (2018, p. 11, tradução nossa), “Enquanto professores, temos que nos desenvolver continuamente. É nossa responsabilidade nos mantermos atualizados e aprender mais, tanto sobre a língua, quanto os diferentes métodos de ensino⁷”. Para compreendermos o nível de envolvimento com a tecnologia digital, perguntamos: a) Que idade você tinha quando teve acesso a um computador pela primeira vez? b) Com quem você aprendeu a usar o

⁶ Estimava-se um total de 21 participantes, entre respondentes do questionário e entrevistados, sendo que a entrevista seria limitada a no máximo seis entrevistados.

⁷ As teachers, we have to develop continuously. It is our responsibility to keep ourselves up-to-date and to learn more about both the language and different teaching methods.

computador? c) O que você costuma ler e escrever no meio digital? e e) Quanto tempo, diariamente, você lê através dos meios digitais? Ao que obtivemos as seguintes respostas:

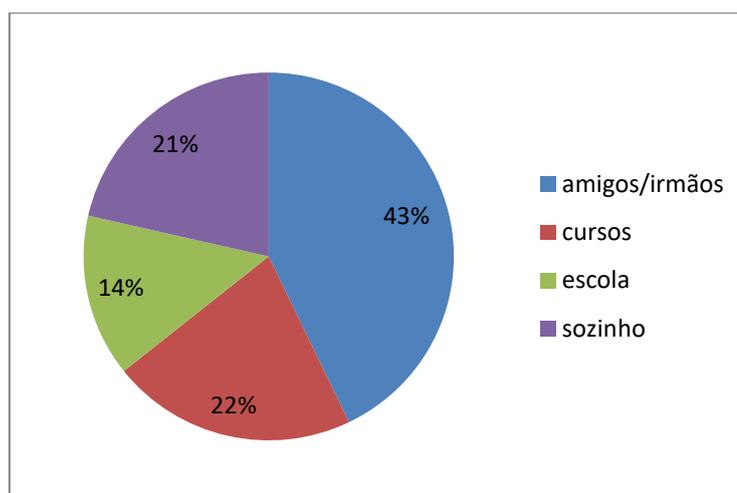
Gráfico 1: Acesso ao computador pela primeira vez



Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Como podemos observar, a maioria dos profissionais teve o primeiro acesso ao computador ainda na infância ou adolescência, sendo apenas um na idade adulta, aos 28 anos. Sobre como aprenderam a usar o computador, as respostas variaram entre: aprender com os amigos/irmãos, em cursos, na escola ou sozinhos, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2: Como aprendeu a usar o computador

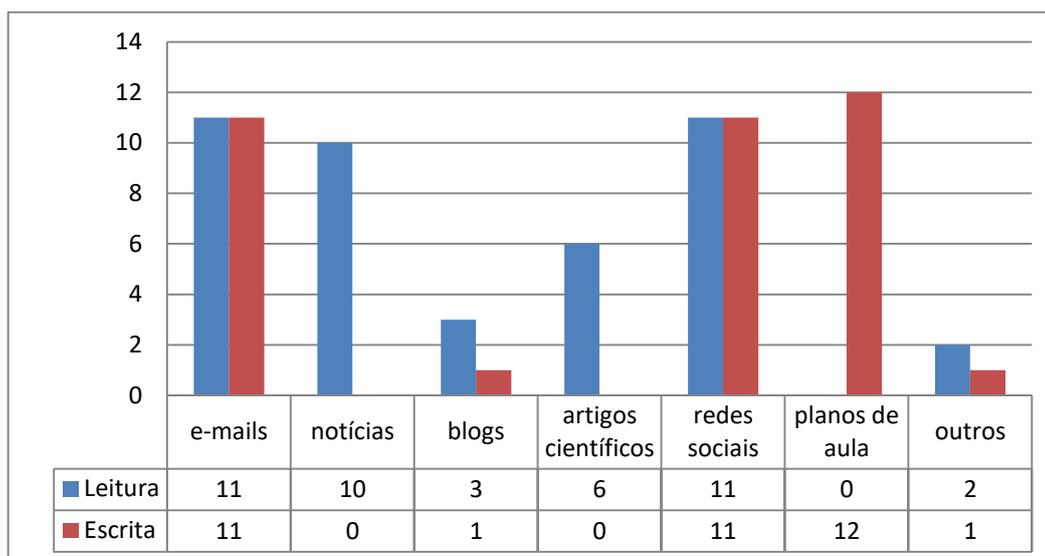


Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Chama a atenção que, apesar desses profissionais terem tido o primeiro contato com o computador na infância ou adolescência, conforme gráfico 1, apenas dois relataram

ter aprendido a usá-lo na escola. Acreditamos que atualmente, pelo menos em nossa região, muito mais crianças e jovens têm acesso ao computador na escola do que tiveram esses respondentes em sua época⁸. Sobre suas práticas diárias de contato com a tecnologia, obtivemos os seguintes dados (observando que em algumas destas respostas era permitido responder mais de uma opção):

Gráfico 3: Leitura e escrita digital



Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Dos dados apresentados, depreendemos que, quando o assunto é leitura e escrita digital, os *e-mails*, redes sociais e planos de aula são o que ocupam a maior parte do tempo na *internet*, seguido da leitura de artigos e notícias. Esses dados demonstram que os participantes de nossa pesquisa estão em contato diário com a tecnologia e possuem experiência com o letramento digital para conseguirem acessá-la e permanecer nela. Mais adiante, na análise dos dados, poderemos entender melhor como se dá essa interação.

Para alcançarmos os objetivos propostos, a presente dissertação foi organizada em três capítulos, antecedidos por esta introdução. No segundo capítulo, intitulado *Políticas e Práticas para o ensino da Língua Inglesa*, trazemos as bases teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas da Língua Inglesa em sala de aula. No capítulo 3, intitulado *Letramentos Digitais*, discorremos sobre os conceitos envolvidos acerca dos letramentos digitais divididos em quatro focos principais, que são: linguagem, informação, conexão e

⁸ Como exemplos de programas governamentais para implementação de tecnologias nas escolas públicas temos: UCA (Um Computador por Aluno) e inserção de *tablets*, a partir de 2007.

(re)desenho. O capítulo 4 traz a análise dos dados coletados nesta pesquisa e em seguida, no último capítulo, trazemos as considerações finais. Informamos que no decorrer desta leitura em tela há *hyperlinks* que podem ser acessados, caso seja de seu interesse aprofundar o assunto abordado.

2. POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Fall is here, hear the yell
 Back to school, ring the bell
 Brand new shoes, walking blues
 Climb the fence, books, and pens
 I can tell that we are going to be friends
 Yes, I can tell that we are going to be friends
 - We're going to be friends⁹ (Jack Johnson)

O presente capítulo traz um breve percurso sobre a história da Língua Inglesa no Brasil: quando e como ela chegou e se estabeleceu em nossas instituições de ensino, formalizando-se nos documentos legais da Educação até os dias atuais, e como as práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem da língua desenvolveram-se concomitantemente durante este período; abordando também a importância da formação continuada.

Os principais documentos que embasam este trabalho são: os PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2017), a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) (SANTA CATARINA, 2014), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC) (SANTA CATARINA, 2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). E os autores que conversam neste capítulo são os seguintes: sobre a visão sociointeracionista de linguagem e aprendizagem, Figueiredo (2019); sobre aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira, Krashen (1985; 2009); sobre práticas pedagógicas da língua inglesa, Brown (1994) e Holden e Nobre (2018); sobre inglês como língua franca: Lopes e Baumgartner (2019); Salles e Gimenez (2008), Jenkins (2009) e Costa Leite *et al.* (2020).

2.1 O primeiro contato com a língua

De acordo com Lima e Quevedo (2017), o primeiro contato no Brasil com um falante nativo da língua inglesa, pelo menos oficialmente, foi por volta de 1530, quando um inglês chamado William Hawkins, traficante de escravos, desembarcou em nossa terra.

⁹ O outono chegou, ouça os gritos. De volta às aulas, toca o sino. Sapatos novos, caminhada triste. Pula a cerca, livros e canetas. Acho que seremos amigos. Sim, acho que seremos amigos.

A partir desta visita comercial sucederam-se outras, dando início a um relacionamento bem lucrativo entre Inglaterra e Brasil, ou melhor dizendo, Inglaterra e Portugal.

Séculos depois, quando D. João VI viu-se obrigado a deixar Portugal (1808) e fixar residência no Brasil, teve total apoio da Inglaterra, o que fez estreitar ainda mais os laços entre nossos países. Estabeleceram-se aqui comércios e indústrias (telégrafo, trem de ferro e iluminação a gás), gerando novos empregos para os brasileiros, como engenheiros e técnicos (LIMA; QUEVEDO, 2017); no entanto, havia um empecilho: a língua. Uma vez que os treinamentos seriam dados pelos próprios ingleses em sua língua materna, surgiu a necessidade de aprendê-la para receber os treinamentos e entender as instruções.

Ciente dessa necessidade, em 22 de junho de 1809, D. João VI assina um decreto mandando criar uma escola de língua inglesa e outra de língua francesa (nesta época a França detinha maior influência no mundo) e nomeia o padre irlandês Jean Joyce, oficialmente, como primeiro professor.

Ao que pudemos constatar desse período (LIMA; QUEVEDO, 2017), o ensino da língua tinha como objetivo a prática oral, já que essa era a necessidade do momento; contudo, não encontramos detalhes sobre a metodologia de ensino empregada na época. Há registros no jornal “A Gazeta” do Rio de Janeiro (na época capital do país) de pessoas oferecendo seus serviços como professores particulares da Língua Inglesa, prometendo ensinar não somente a ler, escrever, falar e fazer contas em inglês, mas também a cozer e bordar entre outras habilidades (LIMA, 2017).

Um evento muito importante para o idioma foi a criação do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, em 1837, pois incluía em sua grade curricular o ensino da Língua Inglesa¹⁰ conjuntamente à francesa, latina e grega. O problema é que não havia uma metodologia adequada para ensiná-las. Como a oralidade já não era o foco principal, a metodologia para as línguas vivas passou a ser a mesma que das línguas mortas, que era gramática e tradução (LIMA; QUEVEDO, 2017).

Mais adiante, em 1889, com a Proclamação da República, o ministro Benjamin Constant elabora uma reforma na educação e exclui do currículo obrigatório as disciplinas de inglês, alemão e italiano. Em 1892, com o ministro Amaro Cavalcanti, as disciplinas humanísticas adquirem grande importância e o inglês volta à grade curricular, mas desta vez seu estudo é facultativo e tem uma abordagem literária.

¹⁰ Utilizamos as letras iniciais maiúsculas quando Língua Inglesa referir-se à disciplina escolar ou componente curricular.

Em 1931, uma nova reforma na educação incentiva o ensino das línguas estrangeiras modernas. Pela primeira vez há adoção oficial de um método para ensiná-las: o Método Direto. De acordo com Brown (1994), este método simulava a forma natural de aprender uma língua, assim como quando se é criança e se aprende sua língua materna, o que significa muita interação oral, o uso espontâneo da língua, a não tradução e pouca ou nenhuma análise gramatical.

Segundo o autor, este método foi bastante popular no final do século XIX e início do século XX e foi uma ótima oportunidade para falantes nativos em inglês trabalharem como professores, especialmente nas escolas de idiomas. Nas escolas regulares brasileiras o método encontrou dificuldades em se estabelecer, a saber: falta de recursos, elevado número de alunos na turma, pouco tempo dedicado ao idioma e o não domínio da língua por parte dos professores. O método também foi criticado por falta de base teórica. Acredita-se que seu sucesso se deva mais às habilidades e personalidade do professor do que à própria metodologia (BROWN, 1994).

E apesar de, pela primeira vez, ter-se oficialmente adotado uma metodologia para o ensino da língua em nossas escolas públicas, Donnini *et al.* (2010, p. 03) enfatizam que

[...] a orientação metodológica oficial por si só não poderia garantir a mudança das práticas, visto que impunha, aos professores, não só uma mudança radical de repertório de estratégias de ensino como, também, uma mudança paradigmática abrupta para a qual muitos professores não estavam preparados.

Desta citação depreendemos que a mudança foi estabelecida no papel, mas na prática muito pouco aconteceu, tanto é que mais de uma década depois o que se via nas salas de aula era uma espécie de método de leitura, em que a oralidade era praticada por meio de textos simplificados lidos em voz alta (DONNINI *et al.*, 2010).

A partir de então, segundo Lima e Quevedo (2017), há um declínio na oferta e interesse pelas línguas estrangeiras modernas nos currículos escolares. A LBD nº 4024, de 1961, destituiu a obrigatoriedade das línguas estrangeiras do currículo, constituindo-as como complementares ou optativas e sujeitas às condições de ensino, ou seja, se a escola tivesse condições de ofertá-la.

Em 1971, a Lei Federal nº 5692 estabelece a obrigatoriedade de uma língua estrangeira no 2º grau (atual Ensino Médio) que, de forma geral, era optada pela Língua Inglesa. Triste constatar que para o ensino do 1º grau (atual Ensino Fundamental) não foi incluída nenhuma língua estrangeira obrigatória, justificando-se pela pouca oferta e

ineficácia do ensino. Toda esta situação só corroborou para a perda da importância de se estudar línguas estrangeiras, desestímulo dos professores e descaso dos estudantes (DONNINI *et al.*, 2010).

Segundo Donnini *et al.* (2010), na busca por mudanças frente a esta situação, em 1987, uma comissão no estado de São Paulo elaborou um documento justificando a importância do ensino das línguas estrangeiras, especialmente o inglês, também para o ensino fundamental. O documento enfatiza que o aprendizado de uma língua estrangeira contribui para a formação integral do indivíduo uma vez que o conhecimento de outra língua: (1) nos dá acesso a outros conhecimentos, (2) contribui para o conhecimento da própria língua materna e (3) possibilita ampliar nosso universo cultural ao nos expormos a uma cultura diferente da nossa.

Esse documento, juntamente com o trabalho de outros autores, ecoa na nova LDB nº 9394, de 1996, que inclui uma língua estrangeira obrigatória a partir da 5ª série do ensino fundamental (atual 6º ano) e de pelo menos uma, no Ensino Médio. A escolha da língua fica a cargo da comunidade escolar e, para tanto, são dadas diretrizes para essa escolha. Via de regra opta-se pela língua inglesa por seu poderio hegemônico no cenário em que vivemos atualmente.

A partir deste ponto analisamos o que outros documentos oficiais como os PCN, a BNCC, o CBEIEFTC e a PCSC, em conversa com outros autores, trazem sobre as práticas pedagógicas da Língua Inglesa no ensino fundamental II. Afinal, são esses os documentos em que os professores da rede estadual de ensino devem se basear para prepararem suas aulas.

2.2 Os PCN

Os PCN são uma coletânea de volumes organizados, criados com o objetivo de ser um ponto de partida no qual as esferas educacionais compõem seus currículos e em que os professores têm a base para apoiar suas práticas pedagógicas. Antes de adentrarmos às práticas pedagógicas propriamente ditas, vale aqui, recordar brevemente o caminho percorrido até a criação do referido documento.

Com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990, firmou-se o compromisso de melhorar e ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos. Com este objetivo, o Ministério da Educação

coordenou o Plano Decenal da Educação (1993-2003) sendo este um conjunto de diretrizes políticas que buscava a recuperação da escola fundamental (BRASIL, 1997).

Desse plano e em consonância à LDB 9394/96, o Estado teve a obrigação de “elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras” nascendo assim os PCN (BRASIL, 1997a, p. 14). Interessante frisar que o Estado teve a obrigação de elaborar o documento, mas ele não representa uma imposição às escolas e sim um referencial (BRASIL, 1997a).

Em 1998, surgem os PCN para Línguas Estrangeiras destinados ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o que equivale às séries do 6º ao 9º ano atualmente. O documento reconhece a necessidade de uma mudança nas práticas pedagógicas escolares frente às mudanças ocorridas na sociedade, com o objetivo de construir uma escola que forme cidadãos preparados para o mundo do trabalho. São explícitos os objetivos para o ensino fundamental que focam no exercício da cidadania, do respeito, da solidariedade e do combate às injustiças, na construção de um pensamento crítico, responsável e construtivo, tendo o diálogo como base nos relacionamentos, bem como no reconhecimento da grandeza e diversidade brasileira, procurando construir sua identidade nacional e individual, assim como o conhecimento e valorização de outras culturas rejeitando toda forma de discriminação e preconceito. O estudante deve entender-se como um agente transformador do ambiente e aprender a interagir com ele de maneira a contribuir para a sua melhoria. Suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética e inter-relacionais devem ser trabalhadas em prol do exercício sadio de sua cidadania. O autoconhecimento e hábitos saudáveis são estimulados assim como as mais diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – para que saiba expressar suas ideias e usufruir das produções de terceiros. O conhecimento e utilização de recursos tecnológicos também são objetivos a serem alcançados nesta etapa da escolarização, assim como o estímulo ao pensamento lógico, criatividade, intuição, análise crítica e resolução de problemas (BRASIL, 1998).

O documento busca restaurar a importância do estudo das línguas estrangeiras, primeiramente por ser um direito garantido por leis (LDB e Declaração Universal dos Direitos Linguísticos) e em segundo, mas não menos importante, porque a aprendizagem de uma língua estrangeira nos traz benefícios que vão além da mera aquisição da língua, como bem explicam os PCN:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998, p. 19)

No Brasil, o foco do ensino das línguas estrangeiras tem sido a habilidade de leitura justificada por seu uso imediato, pois atende às necessidades da educação formal, ajuda no letramento do estudante como um todo e o auxilia com a leitura da própria língua materna. Certamente os livros didáticos, que estão mais acessíveis hoje em dia, facilitam este trabalho. As demais habilidades (oral e escrita) demandam mais tempo e habilidades dos professores, além de material diversificado. Esta demanda não é ignorada nos PCN que orientam o professor que, com a disponibilização da tecnologia nas escolas, especialmente computador e *internet*, aproveite desses recursos para trabalhar essas habilidades.

O documento tem por base a teoria sociointeracionista da linguagem e da aprendizagem e a partir dela fundamenta todo o trabalho com a língua. Essa teoria sociointeracionista (um ramo da psicologia comportamental) foi desenvolvida pelo teórico bielorusso Lev Semyonovitch Vygotsky no início do século XX e trouxe grande contribuição para o processo de ensino/aprendizagem. Segundo Romero (2015), nos pilares dessa teoria encontram-se: *as funções psicológicas superiores* (pensar, categorizar, organizar etc.) que têm por suporte o pensamento e que são encontradas somente nos homens, são construídas ao longo de sua história social, ou seja, dentro de um *contexto histórico*, logo, a *cultura* é parte essencial nesse processo de desenvolvimento humano e as relações entre homem e mundo/objeto serão mediadas por *sistemas simbólicos* que Vygotsky chama de signos e instrumentos.

Compreender esta teoria é de fundamental importância para os professores que devem ter suas práticas pedagógicas baseadas nela, pois o contrário poderia gerar um trabalho confuso e infrutífero. Segundo Almeida *et al.* (2021), as práticas pedagógicas dentro dessa perspectiva devem valorizar o conhecimento prévio do estudante, ensiná-lo a pensar e ser criativo, de modo a transformar seu próprio modo de aprender. Incentiva-se o lúdico, o trabalho em grupo, a autonomia, buscando a formação integral da criança e do adolescente. Logo, ao professor, como mediador nesse processo, não cabe mais o repasse de informações, a simples transmissão de conteúdos, mas sim uma prática voltada ao questionamento, à investigação, à construção do conhecimento com os pares.

Dizer que a linguagem é de natureza sociointeracional significa dizer que a comunicação que ocorre entre duas ou mais pessoas ocorre num determinado espaço de tempo histórico e cultural e dentro desse contexto é que as pessoas dão sentido àquilo que comunicam entre si. Segundo os PCN, para que seja possível a construção de sentido do que está sendo comunicado, é necessário que as pessoas utilizem-se de três conhecimentos importantes: a) o conhecimento sistêmico da língua que se utiliza, ou seja, o conhecimento de sua estrutura, pronúncia e vocabulário; b) o conhecimento de mundo, que é o conhecimento que as pessoas têm sobre o mundo como um todo; e c) o conhecimento da organização textual, que seria saber como se dirigir ao seu interlocutor, como por exemplo, numa conversa formal:

São esses três conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização de textos) que falantes e escritores utilizam na construção do significado para atingirem suas propostas comunicativas, apoiando-se nas expectativas de seus interlocutores em relação ao que devem esperar no discurso. Em contrapartida, os interlocutores (ouvintes e leitores) projetam esses conhecimentos na construção do significado. O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. Assim os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes. (BRASIL, 1998, p. 32)

Entender esse processo é muito importante, pois é nele que o estudante vai se apoiar para construir seu aprendizado da língua estrangeira, ainda que não tenha consciência disso no início do seu processo de aprendizagem. E, considerando tal teoria, que método de ensino-aprendizagem de língua estrangeira melhor se aplicaria?

Figueiredo (2019), em sua obra, pós-doutoral, intitulada “Vygotsky: A interação no ensino/aprendizagem de línguas”, após recordar as bases da teoria vygotskiana, relaciona-a à aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira e nos leva a refletir que as abordagens que melhor se aplicam/insere na teoria sociointeracionista são aquelas em que o trabalho cooperativo está presente. Como exemplos o autor cita:

a) A abordagem baseada em tarefas, por propiciar um ambiente natural para a produção da língua, pois, segundo Figueiredo (2019, p.63):

À medida que realizam a tarefa, os aprendizes interagem e se esforçam para entender uns aos outros e expressar suas ideias. Esse esforço para se comunicar, segundo os defensores dessa abordagem, faz com que eles desenvolvam a competência comunicativa por meio do uso de diversas funções discursivas.

b) A aprendizagem colaborativa de línguas que, através da interação entre pares ou grupos, os estudantes envolvem-se na coconstrução do conhecimento; como exemplos são citados: a escrita colaborativa, a correção em pares, o uso da fala privada, criação de *blogs*, uso de jogos, a telecolaboração, entre outros.

c) O uso de jogos em sala de aula, assunto que tem recebido mais atenção na educação, por seus fatores: motivacionais (ALVES, 2015); baixa do filtro afetivo (KRASHEN, 1985); aprendiz no centro do processo (LOPES, 2005), entre tantas outras vantagens. Alia a aprendizagem ao prazer, ao lúdico, estimulando a interação entre os estudantes.

d) A avaliação dinâmica, que surge como uma alternativa às avaliações tradicionais. Conforme explica Figueiredo (2019, p. 81):

Trata-se de uma abordagem que integra ensino e avaliação e visa fazer com que o aprendiz realize uma atividade avaliativa por meio da ajuda e da mediação do avaliador, de modo que o avaliador possa contribuir, por meio do diálogo, com o desenvolvimento cognitivo do aprendiz e compreender o processo de aprendizagem do aluno em questão. A principal característica desse tipo de avaliação é sua natureza interativa [...] e seu foco recai nos processos de aprendizagem e não no produto.

Ainda que a demanda de tempo para a realização de tal avaliação seja grande, ela é altamente recomendável, especialmente nos casos de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

e) A telecolaboração que se trata de um projeto em que, por meio da tecnologia (computador e *internet*) estudantes de idiomas diferentes colaboram entre si para aprenderem o idioma um do outro, assim como, a cultura de seus países.

Em resumo, essas são as abordagens que de alguma maneira trabalham os preceitos da teoria vygotskiana, teoria na qual os documentos norteadores da educação brasileira se baseiam quanto às práticas pedagógicas a serem empregadas em suas escolas. A seguir apresentamos as sugestões didáticas trazidas pelos PCN.

2.2.1 O ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir do 6º ano segundo os PCN

É a partir do 6º ano que nossos estudantes terão contato pela primeira vez com a língua estrangeira de maneira formal e sistematizada; no entanto, sabemos que na prática encontraremos uma sala de aula com saberes heterogêneos, especialmente se essa língua for a língua inglesa. E por ser essa a língua que, via de regra, é optada nos currículos escolares hoje em dia, a partir deste ponto, passaremos a utilizar a expressão “língua inglesa” ao invés de “língua estrangeira” conforme exploramos as práticas pedagógicas para o aprendizado de línguas nos PCN.

Como dizíamos anteriormente, o início do trabalho com a língua inglesa no 6º ano não significa dizer que os estudantes nunca tenham tido contato com o idioma antes; muito pelo contrário, hoje em dia, com a facilidade de acesso e a popularidade do idioma, é muito comum que os estudantes já saibam muitas coisas na língua inglesa antes de chegar à escola. Obviamente uns terão tido mais contato do que outros conforme seus interesses, mas todos já terão tido algum tipo de contato com a língua. Como frequentam a escola há algum tempo, estão familiarizados com o ambiente formal de estudos, compreendem a estrutura da língua materna e inconscientemente utilizam-se de estratégias para o seu aprendizado. Este é o cenário que o professor encontra no início dos trabalhos com o 6º ano. Pode parecer desafiador pela heterogeneidade da turma, mas ao mesmo tempo é facilitado por todo o caminho já percorrido na língua materna. Como ressaltam Holden e Nobre (2018), cabe ao professor conscientizar seus estudantes das estratégias de que já se utilizam na língua materna e que, transferindo-as à língua inglesa, podem facilitar o aprendizado dessa nova língua.

Didaticamente falando, deve-se evitar a memorização de listas de palavras, de regras gramaticais e a simples tradução de textos que acabam por desmotivar a aprendizagem. As atividades devem ser planejadas a partir de temas de interesse dos estudantes, levando em consideração seus conhecimentos prévios. Atividades cooperativas também devem ser incentivadas, uma vez que se aprende através da interação. Deve-se aproveitar todo material impresso ou em mídia que se possa encontrar/utilizar e com o acesso a computadores e internet, coletar informações autênticas que podem enriquecer e muito o aprendizado da língua. Sem contar que o “[...] conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior” (BRASIL, 1998, p. 87).

Adentrando ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, trazemos as sugestões dos PCN quanto ao trabalho das habilidades comunicativas de compreensão escrita e oral (*reading* e *listening*) e de produção escrita e oral (*writing* e *speaking*), em conversa com outros autores.

No trabalho com a leitura (*reading*), o conhecimento de mundo e textual são elementos fundamentais para a construção de sentido, facilitando grandemente o ensino-aprendizagem da língua. Ao se trabalhar com textos, são sugeridas as estratégias de: pré-leitura, leitura e pós-leitura; e acesso aos mais variados gêneros textuais possíveis, como: jornais, livros e revistas, impressos ou virtuais.

Segundo Holden e Nobre (2018), o texto é muito mais do que apenas as palavras que contém. Para entender seu significado é necessário saber quem o escreveu, em que contexto e com qual objetivo. A familiaridade com os mais diversos gêneros textuais amplia a possibilidade de compreensão dos textos em outra língua, uma vez que tendemos a procurar pelas similaridades, ajudando muito na sua compreensão. O importante é utilizarmos de estratégias que nos ajudem a alcançar o objetivo proposto pela leitura, como por exemplo: encontrar uma informação específica, ter uma ideia geral do assunto ou mesmo inferir o significado de uma palavra pelo contexto. Essas e outras estratégias devem ser desenvolvidas, pois, segundo os autores, “[...] falar bem em uma língua não significa ser um bom leitor [...] falantes nativos de uma língua mostram diferentes níveis de proficiência em leitura¹¹” (HOLDEN; NOBRE, 2018, p. 40-41, tradução nossa).

Subdividir essas estratégias em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, é um trabalho que vem sendo sugerido há décadas pelos estudiosos e tem por objetivo motivar o exercício da leitura entre os estudantes, assim como, o uso de materiais autênticos que abordem assuntos de interesse deles (BROWN, 1994).

Em se tratando de compreensão oral (*listening*) e considerando o ambiente da sala de aula, temos que as interações auditivas se darão, primeiramente, com o professor e então, através de fontes artificiais/gravações, como o computador, a *internet* ou MP3 *player*. Segundo a teoria de aquisição/aprendizagem de segunda língua de Krashen (1985), para que um estudante aprenda a língua num ambiente artificial, como a sala de aula, é necessário que ele seja exposto a *input* compreensível. Isso significa dizer que o material gravado deve ser escolhido com cuidado, pois, ruídos de fundo, mau funcionamento do

¹¹ [...] speaking a language doesn't necessarily turn you into a good reader [...] even native speakers of a language display different levels of proficiency in reading.

equipamento ou gravações ruins podem impedir que o objetivo proposto seja alcançado. O professor deve, obviamente, conhecer a língua melhor que o estudante, para conduzi-lo de um patamar de compreensão para outro mais elevado, devendo negociar significados ou ajustar a linguagem conforme a necessidade, evitando traduzir na língua materna imediatamente após a fala em língua inglesa. Assim, segundo Krashen (1985), o estudante tem condições de passar de *i* (seu nível linguístico) para *i + 1* (o próximo nível), algo que lembra a Zona de Desenvolvimento Proximal da teoria sociointeracionista de Vygotsky; contudo, como Figueiredo (2019) bem observa, há uma grande diferença entre essas teorias, pois, para Krashen basta haver *input* compreensível enquanto para Vygotsky o desenvolvimento da linguagem se dá pelo diálogo.

Sobre as limitações da sala de aula como ambiente para aprendizagem de uma segunda língua, gostaríamos de trazer aqui as contribuições de Krashen (2009, p. 59) que muito nos motivam a não desistir de trabalhar tão importante habilidade:

A sala de aula provavelmente nunca será capaz de superar completamente suas limitações, e nem é o que se espera dela. Seu objetivo não é substituir o mundo lá fora, mas levar os estudantes ao ponto em que eles podem começar a usar o mundo lá fora para adquirir mais da língua, [...] e ela [a sala de aula] pode fazer isso de duas formas: fornecendo *input* para que os estudantes prossigam na aquisição da língua, para que eles possam entender a língua “real”, pelo menos até certo ponto, e tornando-os competentes na conversação, ou seja, dando-lhes ferramentas para administrarem suas conversas, apesar de não serem totalmente competentes na segunda língua¹² (tradução nossa).

Observadas as questões acima, os PCN orientam quanto ao trabalho de compreensão auditiva que, além do conhecimento de mundo e textual, faz-se necessário o conhecimento sistêmico ao nível fonético-fonológico, e sugerem um trabalho em fases, como por exemplo, de ativar o conhecimento sobre o que se vai escutar, o possível vocabulário que vai encontrar, de procurar entender informações específicas e prestar atenção na entonação.

Assim como há um propósito no trabalho com a leitura e a escrita, também há um propósito no trabalho com a compreensão auditiva: o que vou ouvir? Por que vou ouvir?

¹² The classroom will probably never be able to completely overcome its limitations, nor does it have to. Its goal is not to substitute for the outside world, but to bring students to the point where they can begin to use the outside world for further acquisition [...], it does this in two ways: by supplying input so that students progress in language acquisition, so that they understand "real" language to at least some extent, and by making the student conversationally competent, that is, by giving the student tools to manage conversations despite a less than perfect competence in the second language.

No que devo focar? Essas perguntas, que são respondidas antes, durante ou depois de se ouvir um excerto, servem para atrair a atenção do estudante ao que é essencial, evitando o pânico e a frustração, por não entenderem exatamente tudo o que escutam (HOLDEN; NOBRE, 2018). Em se tratando de produção escrita (*writing*), é muito importante deixar claro quem escreve, para quem escreve e com que finalidade escreve. O uso de estratégias como: planejamento, produção e revisão são incentivados, assim como a utilização do dicionário e de outras produções como modelo para a escrita.

Em outros tempos, a preocupação com a escrita se dava mais em seguir os padrões corretos de determinado estilo, ser coeso e coerente, ou seja, preocupava-se com o produto final: uma carta, uma poesia, uma dissertação bem escrita. Essas questões não deixaram de ser importantes, mas, segundo Brown (1994), o processo da escrita passou a ser tão relevante quanto o produto final. Por esse motivo, é necessário dar tempo ao escritor/estudante para planejar sua escrita, rascunhar suas ideias, revisar muitas vezes, receber *feedback* ainda durante o processo, para que ele descubra o que deseja dizer enquanto escreve, e chegue ao seu produto final esperado. É um exercício bem interessante e que pode proporcionar uma escrita mais autêntica, uma vez que permite ao estudante refletir sobre o conteúdo que escreve. E por falar em refletir sobre o que se escreve, em tempos de redes sociais, acreditamos ser este um tópico extremamente relevante em sala de aula.

Abordando a habilidade de interação oral (*speaking*), provavelmente uma das mais polêmicas nas nossas salas de aula da educação pública brasileira, destacamos a fala de Krashen (2009, p. 60), quando nos adverte que, “[...] nós adquirimos fluência não por praticar a conversa, mas por entender o *input* através da compreensão auditiva e da leitura”. Dessa citação depreendemos algumas considerações importantes no trabalho com a habilidade de *speaking*: ela está diretamente associada às habilidades de *listening* e de *reading* e totalmente relacionada à qualidade dessas interações. Portanto, aulas/atividades/interações bem planejadas naquelas habilidades tendem a produzir resultados, futuramente satisfatórios, nesta também.

Outro ponto de destaque que queremos trazer da teoria de Krashen (1985) é o que ele chama de “período silencioso”, ou seja, segundo suas pesquisas, é perfeitamente natural o estudante não produzir oralmente nos primeiros meses de aprendizagem (pode levar seis meses ou um pouco mais) e isso não significa que não esteja aprendendo, pois, “suas primeiras palavras na segunda língua não são o início da aquisição de sua segunda língua,

mas são, o resultado do *input* compreensível que ele recebeu nos últimos meses” (KRASHEN, 1985, p. 87). A “pressa” do professor em ouvir as produções orais de seus estudantes pode gerar ansiedade, elevando o filtro afetivo, atrapalhando a aquisição da língua. O estudante vai falar de forma espontânea quando se sentir seguro para tal (KRASHEN, 1985).

Proporcionando, então, *input* de qualidade e respeitando o tempo do estudante, que tipos de atividades podem ser trabalhadas em sala de aula para contribuir nesse processo? Como forma mais controlada de se trabalhar, podemos pensar nas atividades de prática de diálogos prontos, em que os estudantes vão interpretar os papéis do diálogo. Nesse tipo de exercício pode-se apresentar uma estrutura gramatical, focar determinada pronúncia, praticar a entonação e ritmo; com o tempo a prática pode ser menos controlada, quando o estudante se sentir confortável para dar sua opinião sobre algum assunto, por exemplo (HOLDEN; NOBRE, 2018).

Com a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF), há que se considerar outras estratégias comunicativas para o aprendizado da língua, que serão abordadas mais adiante no tópico da BNCC. Para o momento, conforme recomendação dos PCN, deve-se levar em consideração no planejamento da habilidade de *speaking*, metas realistas, considerando-se as “condições de exequibilidade, necessidades, objetivos e características pessoais dos aprendizes” (BRASIL, 1998, p.103).

Embora os PCN não façam menção ao ensino da gramática, nós consideramos pertinente abordar o assunto aqui, ainda que superficialmente, pois, por muitas décadas (ou mesmo séculos), o método de gramática e tradução foi o modelo adotado pelas escolas para se ensinar a língua inglesa (ou qualquer outra língua estrangeira). Como já visto anteriormente, esse método pode ter sido eficiente em um contexto em que se aprendia a língua para apreciação de sua literatura e quando nem se cogitava a *internet* ou o que hoje chamamos de globalização. Desde que se passou a teorizar sobre como se adquire/aprende uma segunda língua, vários outros métodos ou abordagens surgiram (BROWN, 1994).

Mas, abolir o método não significa abolir o ensino da gramática. Como colocado por Brown (1994) e Holden e Nobre (2018), a gramática é essencial no aprendizado de uma língua; a questão é como ela será abordada em sala de aula. No caso de focarmos na comunicação, como é a abordagem da língua inglesa enquanto língua franca (como veremos mais adiante), a melhor forma de se ensinar/aprender a gramática em sala de aula é de maneira indutiva, isto porque o enfoque indutivo:

(a) está mais de acordo com a aquisição natural da língua (onde as regras são absorvidas subconscientemente com pouco ou nenhum foco consciente), (b) se adapta mais facilmente ao conceito de desenvolvimento da interlíngua na qual os aprendizes progredem através de possíveis estágios de aquisição da regra, (c) dá aos estudantes um “senso” de comunicação em algum aspecto da língua, antes de se sentirem sobrecarregados pelas explicações gramaticais e (d) constrói mais motivação intrínseca ao permitir aos estudantes descobrirem as regras ao invés de lhes serem dadas¹³ (BROWN, 1994, p. 351, tradução nossa).

Embora a explanação acima seja superficial no que tange ao ensino da gramática, continua sendo muito importante abordá-la e aprofundá-la. É bem possível que muitos dos professores que se encontram nas salas de aula da educação básica tenham recebido a instrução em língua inglesa através do método de gramática e tradução, com a memorização de regras, exercícios de preencher lacunas e tradução e, por não terem experimentado um modelo diferente, talvez se sintam inseguros e acabem por replicar a forma na qual se sentem mais confortáveis, ou seja, a mesma em que foram instruídos. Os PCN reconhecem esse comportamento quando afirmam que, “embora os professores frequentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores” (BRASIL, 1998, p. 109), e insistem em que, somente uma prática de reflexão contínua pode gerar a mudança esperada no ensino/aprendizagem da língua, assim como, no desenvolvimento da profissão.

Para finalizarmos as observações em relação aos PCN, quanto ao ensino/aprendizagem da língua inglesa a partir do 6º ano, comentamos sobre a avaliação:

A avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos. A função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno. Está implícito também, que não se avaliam só os conteúdos conceituais, mas também os procedimentais e os atitudinais [...] A avaliação assim entendida oferece descrição e explicação; é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e

¹³ (a) it is more in keeping with natural language acquisition (where rules are absorbed subconsciously with little or no conscious focus), b) it conforms more easily to the concept of interlanguage development in which learners progress through possible stages of rule acquisition, c) it allow students to get a communicative “feel” for some aspect of language before getting possibly overwhelmed by grammatical explanations, and d) it builds more intrinsic motivation by allowing students to discover rules rather than being told them.

aprendizagem, uma vez que dá retorno ao professor sobre como melhorar o ensino, possibilitando correções no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento (BRASIL, 1998, p. 79)

Obviamente existem diferentes tipos de testes e avaliações que podem ser aplicados em sala de aula e a escolha deles depende muito do que se propõe a ser testado/avaliado. O que entendemos da citação acima é que, muito além do que apenas atribuir uma nota ao estudante, as avaliações têm o objetivo de servir como um ‘termômetro’ do ensino/aprendizagem da turma. Ou seja, o estudante pode e deve, através da sua nota ou conceito, pensar sobre seu percurso, sobre o que está absorvendo ou não; assim como, o professor deve pensar sobre o seu desempenho. O que os resultados destas avaliações dizem a respeito das práticas adotadas naquele período? O que está funcionando e o que precisa ser mudado? A avaliação passa a ser vista de uma perspectiva diferente.

A seguir examinamos a BNCC, documento norteador para as práticas pedagógicas dos professores em todo o território nacional.

2.3 A BNCC

A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens mínimas em todo o território nacional e a que todos os estudantes têm direito no percurso da Educação Básica. Seu histórico tem início na Constituição Federal de 1988, passando pela LDB 9394/96, fundamentando-se nos PCN, nas DCN, nas resoluções do Conselho Nacional de Educação, sendo finalmente instituída em 22 de dezembro de 2017.

A BNCC tem por finalidade estabelecer os conteúdos mínimos que devem ser trabalhados durante toda a escolarização básica e em todo o Brasil, respeitando particularidades regionais e locais que podem e devem ser complementadas pelos estabelecimentos de ensino (art. 26 LDB, Lei nº12.796/2013 conforme Resolução CNE/CP nº2 de 22 de dezembro de 2017).

Essas aprendizagens mínimas ou essenciais por direito, agora definidas pela Base, levam o nome de competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) que têm por objetivo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Resolução CNE/CP nº2 de 22 de dezembro de 2017, p.8).

De modo geral, a Base apoia-se em dez competências a serem desenvolvidas durante toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; dos quatro aos dezessete anos). Focando em nosso campo de estudo, que é o Ensino Fundamental II, este está organizado em cinco áreas de conhecimento: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso e Linguagens. Dentro da área de linguagens encontramos os componentes curriculares de: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa com competências estabelecidas para a área das linguagens, de forma geral, e para cada componente curricular especificamente¹⁴. Para fins desta pesquisa abordamos na próxima subseção as competências específicas do componente curricular de Língua Inglesa.

2.3.1 O ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir do 6º ano segundo a BNCC

O primeiro destaque que fazemos sobre este documento é a mudança que a língua inglesa sofreu em seu *status*, passando de língua estrangeira para o de língua franca, que significa uma língua convencionalmente adotada entre falantes de várias outras línguas, para facilitar a comunicação entre si (UNESCO, 1953). Embora a definição do termo seja relativamente nova, outras línguas francas já foram adotadas em outros tempos mais remotos, ou nem tanto, como o latim, o francês, o swahili, entre outros (LOPES; BAUMGARTNER, 2019), atualmente é o inglês, possivelmente por sua influência e expansão em diversas áreas como tecnologia, ciência e entretenimento, assim como pela quantidade de países que o tem como língua oficial; são mais de cinquenta, conforme rápida pesquisa pela [internet \(WIKIPEDIA, 2016\)](#). Além do crescente número de pessoas que, por razões diversas, o têm adotado como segunda língua.

Como língua franca, o inglês não pertence apenas aos países que o têm por língua oficial, mas a todos os cidadãos que dele queiram fazer uso em qualquer parte do planeta (BNCC, 2017). Segundo Lopes e Baumgartner (2019), hoje em dia, o inglês está presente em 75% da comunicação mundial escrita, em 80% das informações nos computadores em todo o mundo, em 60% dos programas de rádio e em 90% do conteúdo da internet. E cerca de 80% da comunicação que ocorre com o uso da língua mundialmente não envolve falantes nativos deste idioma. Por estas razões entende-se a língua como

¹⁴ Mais detalhes e melhor ilustração da organização destas competências na Base podem ser acessados em: <https://prezi.com/view/khfWCfZYfd2MBHwHGQrb/>.

desterritorializada, estando então, desvinculada dos padrões culturais norte-americanos ou britânicos como modelos perfeitos a serem alcançados, embora ainda tidos como referência para a língua:

A Língua Franca não é – ou não deveria estar – baseada nas normas linguísticas e socioculturais dos nativos, pois em princípio, é neutra em relação aos diferentes contextos culturais dos interlocutores, cujas identidades e atitudes não têm de acomodar a cultura anglo-americana ou inglesa. [...] Há assim, que se chegar a uma base linguística e intercultural comum com o propósito da comunicação, o que pressupõe que a comunicação verbal e não verbal deve ser acomodada e os falantes nativos devem entender que o fato de serem nativos não os dá direito a se acharem linguística ou culturalmente superiores. Há que haver uma negociação mútua envolvendo esforços e ajustes de todos os lados (LOPES; BAUMGARTNER, 2019, p. 6).

No contexto educativo, ainda há muita discussão em que pese o ensino/aprendizagem do ILF e das mudanças que esse novo olhar nos impõe no chão da sala de aula. Acreditamos que essa mudança de paradigma tem muito a contribuir, derrubando mitos e barreiras quanto ao aprendizado da língua, nos colocando na posição de cidadãos do mundo e exigindo de nós atitudes mais responsáveis e respeitadas no convívio em uma sociedade globalizada.

E por falarmos em sociedade globalizada, nos remetemos às tecnologias, especialmente ao computador e à *internet*, pois são esses os veículos que mais e melhor possibilitam locomovermos na e através da língua inglesa. E assim adentramos numa segunda implicação orientadora da BNCC quanto ao ensino-aprendizagem da língua inglesa que são os multiletramentos, entendido como uma ampliação do termo letramento, pois agora este se dá também no mundo digital, envolvendo as

[...] práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (BRASIL, 2017, p. 242)

Dessa citação depreende-se que letramento digital e língua inglesa são como que intrínsecos, pois, para adentrar no espaço da escrita e da leitura nas telas, precisamos nos apropriar da língua em certo grau (ainda que mínimo) assim como o desenvolvimento do nosso letramento digital nos permite avançar no conhecimento da língua.

Mas, enfim, o que são multiletramentos? Os multiletramentos são um conjunto de letramentos que o ambiente digital nos proporciona interagir (não apenas o texto escrito,

mas as imagens estáticas ou em movimento, as músicas ou outros áudios; e não isolados, mas combinados) e que exige de nós a capacidade de interpretá-los como um todo. Não há como dissociá-los, são os chamados textos multimodais, “[...] textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.10).

Contudo, segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos extrapola o conceito de letramentos múltiplos (entendidos como uma variedade de práticas letradas), pois, engloba também a multiplicidade de culturas. Em outras palavras, são várias representações culturais sendo manifestas através de textos multimodais, em que, para atribuir sentido a esse texto, é demandada uma leitura tanto da cultura quanto das semioses ali presentes.

E por que precisamos trabalhar textos multimodais na sala de aula? Porque além do conhecimento cultural e das semioses para construção de sentidos, conforme descrito acima, esses são os tipos de textos aos quais a geração que está no banco escolar hoje em dia mais tem acesso, fora da escola.

E, finalmente, a terceira implicação sobre o ensino/aprendizagem da língua, conforme a BNCC, é quanto à abordagem de ensino. Se como língua franca o inglês passa a ser de todos, não há mais um único modelo “correto” ou “melhor” a ser seguido, assim como, esperar um nível específico de proficiência do estudante. Essas questões precisam ser pensadas com cuidado por parte do professor. Mas que implicações resultam em ensinar/aprender inglês como língua franca ao invés de língua estrangeira?

As autoras Salles e Gimenez¹⁵ (2008, p.153 *apud* SIQUEIRA; ANJOS, 2011, p.140) nos trazem uma importante reflexão:

[...] abordar o ensino de inglês como língua estrangeira posiciona o aprendiz como um ‘*outsider*’, como um estrangeiro (você só pode visitar, sem direito a residência e deve respeito à autoridade superior dos falantes nativos). O modelo-alvo é sempre alguém que fala inglês como sua língua materna. Os currículos costumam focar os itens gramaticais, pronúncia do falante nativo e literatura. Com essa visão há uma posição ideológica do estudante como um fracassado, pois, por mais proficiente que este seja, comparado ao padrão dos falantes nativos, poucos serão perfeitos.

¹⁵ Citação direta do texto de Siqueira e Anjos, pois, não nos foi possível acessar diretamente o artigo de Salles e Gimenez.

A partir do conceito de língua franca, anteriormente visto, e da citação acima, depreendemos que há sim uma necessidade de mudança no ensino-aprendizagem da língua. Se o estudante de inglês como língua franca passa a ser “proprietário” dela e a comunicação é a centralidade do processo, focar apenas na habilidade da leitura, como tem sido tradicionalmente feito, não é o suficiente nesse contexto. Por exemplo, em relação à pronúncia, Salles e Gimenez (2010, p. 30) alegam que “a inteligibilidade é o fator crucial e o falante mantém sua integridade nacional em termos de pronúncia sem ser visto como falta de conhecimento”; portanto, cai o estigma do sotaque.

Outro ponto que as autoras destacam é que, como a interação se dá entre falantes não nativos do idioma, há a necessidade de habilidades comunicativas diferentes dos falantes nativos, o que também justifica uma mudança nos objetivos, metodologias e no currículo do ensino da língua.

Tendo entendido as implicações acima mencionadas, a BNCC propõe o trabalho de ensino/aprendizagem da língua sob cinco eixos intitulados: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. No eixo oralidade trabalha-se a compreensão e a produção oral, buscando-se a construção de significados através de estratégias de “compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos), de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação)” (BRASIL, 2017, p. 243), com ou sem contato face-a-face, além, obviamente, da pronúncia, entonação e ritmo da conversa.

Jenkins (2009) corrobora esta afirmação ao trazer como exemplos de estratégias para tornar a fala mais inteligível entre os falantes da língua: a alternância de código, quando o falante consegue substituir a palavra por outra em outra língua ou em uma variante da mesma língua; a repetição; o eco de itens que seriam considerados erros no inglês nativo; o evitar a linguagem idiomática local e a paráfrase. Essas estratégias ora consideradas erros no inglês nativo, agora passam a ser aceitas e até consideradas vantagens na competência linguística do indivíduo.

Na prática, a correta pronúncia do *th*, seja ele sonoro ou não, não interfere na compreensão global do enunciado, assim como o *s* da terceira pessoa do singular do presente simples não causa mal entendidos na comunicação ao ser deixado de fora. A questão não é acabar com a norma culta, mas entender que o objetivo comunicativo é quem determina as regras de uso da língua conforme o contexto (COSTA LEITE *et al.*, 2020).

O eixo leitura diz respeito ao contato do leitor com o texto escrito. Aqui também a construção de sentido se dará de forma estratégica conforme o objetivo que se pretenda alcançar; por exemplo, pode-se ler para se ter uma ideia geral do assunto, ou buscar informações específicas, para usar o texto como modelo para a escrita ou buscar informações detalhadas. A BNCC, assim como os PCN, sugere o trabalho de leitura com os exercícios de pré-leitura, leitura e pós-leitura como potencialização da aprendizagem.

O eixo escrita entende a construção da escrita como um processo, que vai do mais simples ao mais complexo (autoral) e de forma colaborativa (ora coletiva, ora individual). Através do planejamento, da produção e da revisão (reescrita), a escrita é construída gradualmente sem perder o foco no objetivo que se deseja alcançar, ou seja, como fim e não como meio para fixar estruturas gramaticais e vocabulário.

Os conhecimentos linguísticos, quais sejam, os conhecimentos sobre a forma e uso da língua devem se dar de forma contextualizada e a serviço das práticas de leitura, escrita e oralidade anteriormente mencionadas.

Sobre a dimensão intercultural é importante destacar as relações entre língua, identidade e cultura especialmente considerando agora o inglês como uma língua franca a qual qualquer povo ou nação, com suas tantas características culturais distintas, fazem uso. Um bom exemplo é refletirmos sobre as datas comemorativas. Por que comemoramos o Natal, com um papai Noel vestido com trajes de frio, quando aqui é verão? Por que celebramos *Halloween*? Por que consideramos os países do norte melhores ou superiores, baseados em ideias e não em fatos? (COSTA LEITE *et al.*, 2020).

E para finalizarmos esta subseção, queremos destacar as competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental anos finais. Em algumas delas faz-se menção explícita quanto ao letramento digital, em outras podemos supor que ele está implícito (se entendermos a possibilidade de mediação de alguma tecnologia para se alcançar tal competência). Seguem:

1. Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguísticos discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2017, p. 246).

Como dito anteriormente, sendo a tecnologia digital, em especial a *internet*, um meio para se desenvolver todas essas competências, o letramento digital (foco principal de nossa pesquisa) passa transversalmente por todas elas. Através da navegação por páginas oficiais de outros países, por exemplo, podemos ter acesso à cultura desses, dados demográficos e história; através de vídeos podemos perceber os sotaques; através de ferramentas de videoconferência podemos conversar com falantes do idioma; através de *e-mail*, *chats*, fóruns, redes sociais e *blogs*, por exemplo, podemos ler e/ou deixar mensagens escritas; enfim, há uma infinidade de possibilidades e cada um desses espaços de leitura e escrita exige de nós determinado conhecimento e habilidades que desenvolvemos através do que chamamos de letramento digital. Na sequência, adentramos os documentos oficiais do Estado, iniciando pela Proposta Curricular de Santa Catarina.

2.4 A PCSC

No final da década de 1980, o estado de Santa Catarina foi um dos pioneiros do país a elaborar suas diretrizes curriculares, cujo objetivo é nortear todo o planejamento curricular das redes estadual e municipal. Após muitos debates e abertura política, entendeu-se a necessidade de mudança do viés tecnicista em vigor no país para uma abordagem histórico-cultural. Nesse sentido, entre os anos 1988 e 1991, surge a primeira proposta com sua concepção de sujeito, escola e sociedade. Nos anos seguintes, muitos outros documentos são criados coletivamente para a consolidação da proposta, ao mesmo tempo em que ocorre grande investimento na formação continuada dos professores da rede.

Mais recentemente, em 2014, houve a necessidade de atualização da proposta por conta das mudanças na sociedade. Essas mudanças têm induzido a reformulação das DCN para a Educação Básica o que, por consequência, demanda a atualização da PCSC. Assim,

O processo de atualização da Proposta Curricular orienta-se por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação. (SANTA CATARINA, 2014, p. 20)

O documento é organizado por áreas de conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) entre as quais a Língua Estrangeira encontra-se na área das Linguagens. Nele, as Línguas Estrangeiras são entendidas como uma língua adicional, evitando-se assim uma hierarquia entre línguas e delimitações geográficas. Ressalta-se a importância de se respeitar os diferentes modos de fala (diferenças culturais), ao mesmo tempo em que se possibilite mais acesso à norma culta.

Embutido no conceito de cultura escrita, a qual é o fundamento da nossa sociedade, está o conceito de letramento, que são os diferentes usos da escrita pelos mais diferentes grupos sociais; cabe à escola ser sensível a esses contextos e ampliar ainda mais essas experiências. No caso das valorações (axiológicas e ideológicas) presentes nos discursos dos indivíduos, sejam eles verbais ou não verbais, faz-se necessário desenvolver uma autonomia no estudante, em que ele seja capaz de monitorar, tanto seus próprios enunciados, quanto de compreender os enunciados de terceiros. Sugere-se, assim, um trabalho através dos gêneros do discurso. Conforme a PCSC (2014, p. 119),

Tais gêneros estão necessariamente presentes tanto no universo escolar como fora dele, quer seja oralmente – num telefonema –, ou via escrita – na produção de um bilhete –, tanto em situações mais formais – em uma audiência jurídica ou na escrita de um artigo de opinião –, quanto em situações mais informais – em uma conversa de intervalo escolar ou na escrita de uma lista de compras, por exemplo. Os conteúdos dos textos nas práticas sociais que os requerem são, assim, materializados em gêneros do discurso, assumindo, na escola, enfoques distintos a depender do componente curricular que os tomar, mas sempre com atenção ao caráter interacional que os caracteriza socialmente e que justifica sua abordagem na esfera escolar como foco de estudo.

Ao abordar o caráter sociointeracional da linguagem, amplia-se a discussão para o respeito às pessoas com deficiências e ao uso da tecnologia, que pode ser uma aliada no processo de inclusão social. Em relação ao ensino das línguas, a tecnologia aproxima a oralidade e a escrita, como exemplo, o documento cita as abreviações das palavras nas mensagens de texto nas redes sociais que, para acompanhar a velocidade entre fala e digitação, as pessoas acabam por ter que economizar nas palavras. Acontece, porém, que ao abreviar ou suprimir palavras de um texto, abre-se margem para má interpretação, a depender de quem está lendo a mensagem; sendo assim, é muito importante compreender onde, quando e com quem usar dessa economia. Logo, são os gêneros do discurso que dão essa orientação quanto ao que é adequado ou não em determinado contexto sociointeracional.

Um destaque que trazemos do documento quanto ao letramento dos estudantes é que os usos da leitura e escrita não devem se restringir às necessidades imediatas de sobrevivência na sociedade, como por exemplo, pegar um ônibus, ler uma bula ou um manual; mas, além dessas necessidades, deve-se incluir as Artes, as Ciências, a espiritualidade e a literatura e nesses aspectos as línguas adicionais têm muito a contribuir, pois extrapolam as fronteiras nacionais, ampliando muito as possibilidades de desenvolvimento do letramento do estudante. Na sequência, continuamos a investigação sobre as práticas pedagógicas alicerçadas no CBEIEFTC.

2.5 O CBEIEFTC

Alicerçado na BNCC, o CBEIEFTC procura contribuir para os processos de ensino/aprendizagem dos estudantes da educação básica através de práticas pedagógicas que garantam a qualidade do sistema de ensino. Iniciado em 2015, o processo de elaboração deste documento passou por vários encontros, consultas públicas e formações gerando um documento preliminar no final de 2018. Com a retomada do processo de implementação da BNCC em 2019, a realização de um seminário, que mobilizou mais de quinhentos profissionais da educação, permitiu então a finalização do currículo, que tem por propósito ajudar a pensar sobre o que e como ensinar.

O referido documento entende que a educação integral propiciará ao estudante sua emancipação, liberdade e pleno desenvolvimento de sua cidadania por meio da apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos durante o seu percurso formativo.

A apropriação da língua inglesa amplia essa possibilidade de conhecimento e participação na sociedade, uma vez que permite aproximarmos de outras culturas, de outros modos de ver, sentir e fazer a história. Na sequência vemos como o documento recomenda as práticas pedagógicas.

2.5.1 O ensino e aprendizagem da língua inglesa a partir do 6º ano segundo o CBEIEFTC

Do domínio da língua depende nosso êxito na participação em sociedade. Através dela nos apropriamos do passado, entendemos o nosso presente e podemos construir nosso futuro. Se somarmos a esse domínio, uma língua franca como o inglês, nossas possibilidades são ainda maiores.

O CBEIEFTC promove uma pedagogia para a língua inglesa como “um espaço de interação social, sistematização, de elaboração e de apropriação de conhecimentos, em que importa, acima de tudo, questões de significação para o professor e para o aluno” (SANTA CATARINA, 2019, p. 295).

Isso ressignifica o ensino tradicional da língua há muito tempo estabelecido nas escolas para uma abordagem focada na função comunicativa da língua, o que também está em consonância com uma pedagogia de ILF, como visto anteriormente (COSTA LEITE *et al.*, 2020; LOPES; BAUMGARTNER, 2019; SIQUEIRA; ANJOS, 2011; SALLES; GIMENEZ, 2010;). Mais uma vez, o CBEIEFTC (SANTA CATARINA, 2019, p.296) reforça:

[...] a ação escolar deve dar lugar à construção de sentidos e dar voz aos atores sociais que nela se inserem. Quando tomado nessa dimensão, o ensino de língua extrapola a aprendizagem da língua na sua imanência e passa a subsidiar o raciocínio, a reflexão e a potencialização do senso crítico.

Portanto, focar na função da língua não significa ignorar seu sistema, sua forma, mas compreender que os sentidos são construídos observando-se esses dois elementos que devem ser indissociáveis no processo de comunicação/sentido. Para tal, o documento recomenda que o planejamento docente se baseie nos gêneros discursivos que é o espaço onde os sentidos poderão ser atribuídos conforme o que se espera, o que é adequado ou aceitável dentro daquele contexto.

Na prática sugere-se que sejam trabalhados gêneros discursivos de materiais autênticos, originais ou adaptados, criando situações de interação na e pela língua, de forma contextualizada, lúdica e com intencionalidade pedagógica. Seguem exemplos:

[...] apresentação pessoal, crachá, recados, bilhetes, calendário, cartões comemorativos, dramatizações/esquetes, horário escolar, agenda, *e-mail*, pequenos textos e diálogos, trilhas sonoras, *comic books*/histórias em quadrinhos/tirinhas/charges, cartazes, foto legendas, legendas de filmes/seriados, entrevistas, pequenos documentários, biografias, *timelines*, *blogspots*, jogos digitais, mapas mentais e conceituais, notícias de jornais e revistas, resumos/tópicos de notícias de jornais e revistas, enciclopédias *on-line*, contos/romances e poemas em versões originais ou simplificadas, artes plásticas/museus *on-line*, cadernos e livros *on-line*, aplicativos *on-line*, verbetes, comentários em fóruns e ambientes virtuais *on-line*, reportagens em suportes físicos ou *on-line*, carta/*e-mail* de solicitação ou reclamação, carta/*e-mail* de editorial de revista, crônica argumentativa, resenha crítica, publicidades/propagandas impressas e em suportes midiáticos, *advice columns*, *videocasts* e *podcasts*. (SANTA CATARINA, 2019, p. 298)

Acreditamos que o trabalho com material autêntico em língua inglesa pode tornar o ensino-aprendizagem da língua mais motivador, relevante e memorável. Uma vez que o estudante vê a língua no seu uso real, compreende a importância de aprendê-la e pode se sentir motivado a usá-la com mais frequência dentro e fora da escola também, como por exemplo, assistindo a seus programas favoritos em inglês, procurando entender o significado de suas músicas preferidas, ou em seus jogos, aventurando-se em outras leituras.

Focando no tema de nossa pesquisa sobre Letramento Digital, percebemos que uma grande quantidade desses gêneros só pode ser trabalhada *on-line* (com auxílio de computador e Internet, por exemplo) e outros tantos que podem ser trabalhados através de programas e aplicativos não necessariamente *on-line* como: editores de textos, de imagens, de planilhas, de criação de *posters*, mas todos exigindo certo conhecimento e habilidades específicos, demandando letramento digital, cujos detalhes veremos mais adiante. Na seção a seguir refletimos sobre como trabalhar o letramento na perspectiva de agência.

2.6 Professores como agentes de letramento

O termo agência, segundo o [Glossário de Estudos de Letramento](#), relaciona-se diretamente com o verbo *agir*, com a capacidade de mobilizarmos a nós mesmos, ou a

outros, em prol de alcançarmos objetivos desejados. Quando aplicado ao campo do letramento, significa a utilização da leitura/escrita como meio para alcançar esses fins.

Segundo Kleiman (2006a), o papel do professor no contexto do letramento é entendido como de um *agente*, alguém que mobiliza os recursos necessários para, em conjunto com seus estudantes, criar produções escritas para fins sociais. Essa concepção diferencia-se da de mediador (entendida como uma posição neutra, que faz uma ponte entre o conhecimento e o estudante), para um trabalho de coautoria (entre professor e estudantes) promovendo ações através da escrita. Como bem salienta Kleiman (2006b, p. 422):

Ao mobilizar os recursos do grupo e ao promover estrategicamente a participação de todos, segundo as suas capacidades, em prol dos objetivos coletivos, o agente de letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que outros atores que se engajarão em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir. Um processo de profissionalização acadêmica no qual o aluno é sempre posicionado subalternamente pelos seus professores, pela mídia, pelo empregador não contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de decidir qual a melhor ação para uma determinada situação, em vez de aplicar uma receita ou modelo aprendido a qualquer situação.

Nesse contexto, é importante valorizar as práticas de leitura/escrita extraescolares como forma de aproximar a escola da realidade de seus estudantes e juntamente com eles construir (novas) práticas de leitura/escrita que venham ao encontro de suas necessidades. Como exemplos dessa perspectiva de agência, podemos citar a escrita coletiva de um e-mail em solicitação a alguma demanda específica da turma/escola para algum órgão ou empresa e a criação de campanhas escolares em que se elaboram *fanpages*, com textos multimidiáticos, permitindo a participação/colaboração por meio da escrita de toda a comunidade escolar.

Kleiman (2007, p. 1) ressalta que, além dos conhecimentos que o professor precisa constantemente adquirir, o mais importante é a atitude política, pois, “É essencial querer fazer, acreditar que é possível inserir todos os grupos sociais nas práticas de prestígio de uso da escrita, para que se tornem usuários e críticos dessas práticas”. Essa agência de letramento, que procura articular vários recursos em prol de um determinado objetivo coletivo, exige um repensar constante da prática pedagógica do professor, para alinhar os interesses da escola com os de fora dela.

Em suma, trabalhar o letramento sob a perspectiva de agência significa, para o professor, adotar práticas pedagógicas de leitura/escrita que tenham uma função real na

vida dos estudantes; trabalhar com gêneros textuais que estejam ligados às suas práticas sociais para que a aprendizagem seja mais significativa; e como a tecnologia ocupa um tempo e espaço importantes na vida extraescolar deles, os professores precisam inseri-la nessas práticas. Para os estudantes, ler/escrever tornam-se atividades para se alcançar algum propósito, não apenas para o professor corrigir; o objetivo é apropriar-se do gênero para que ele lhe sirva em outras situações futuras, com bem ressalta Bazerman (2021, p.25): “Quanto mais ferramentas flexíveis de escrita [gêneros textuais] e mais reflexão compreensiva temos, de maiores possibilidades e recursos para agência dispomos”. Na próxima seção abordamos a importância da formação continuada, pois, é por meio dela que podemos repensar nossas práticas e nos manter atualizados.

2.7 Formação profissional continuada

Para este tópico tomamos como base as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação) (BRASIL, 2019), ambas instituídas em 20 de dezembro de 2019, e as quais as Instituições de Ensino Superior teriam o prazo até 2021 para adequarem seus currículos. Entendemos que essas mudanças trazidas nesses documentos mais recentes só têm a afirmar ainda mais a importância da formação continuada, especialmente para os professores alvo de nossa pesquisa, formados em épocas anteriores. Em diálogo com esses documentos trazemos Dudeney, Hockley e Pegrum (2016), Nóvoa (1992), Romanowski (1997) e Holden e Nobre (2018).

Tais diretrizes, que têm por referência as competências gerais previstas na BNCC e as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes “quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional [...] visando à Educação Integral” (BRASIL, 2019, p. 2), vão estabelecer as competências gerais e específicas dos docentes.

Dentre estas, destacamos as que trazem especificamente as tecnologias em seu texto, o que compreende a necessidade explícita de se trabalhar o letramento digital dos formandos (BRASIL, 2019, p. 11-18, grifos nossos):

Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e *buscar soluções tecnológicas* para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. [...] Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e *digital* – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao

partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo. *Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais* de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, potencializar as aprendizagens. [...] Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, [...] *Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial*, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações. [...] Realizar a curadoria educacional, *utilizar as tecnologias digitais*, os conteúdos virtuais e outros *recursos tecnológicos* e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa. [...] Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens *utilizando os recursos tecnológicos* disponíveis. [...] Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com *uso de recursos digitais*. [...] ser capaz de *utilizar os recursos tecnológicos* como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento [...] Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos *ambientes digitais*, além de promover o uso ético seguro e responsável das *tecnologias digitais*. [...] Saber comunicar-se com todos os interlocutores, colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as *tecnologias da informação e comunicação*.¹⁶

Percebe-se uma ênfase significativa quanto ao tema tecnologias digitais nessa Resolução de 2019 em comparação com a de 2002¹⁷. Contemplamos, dentro dessas competências, várias manifestações de letramento digital: o impresso, em SMS, hipertexto, multimídia, em jogos, móvel, em codificação, classificatório, em pesquisa, em informação, em filtragem, pessoal, em rede, participativo, intercultural e remix (DUDENEY; HOCKLEY; PEGRUM, 2016). Algumas dessas competências são mais amplas, outras mais específicas, mas todas são trabalhadas no letramento digital.

Letrar-se digitalmente é uma necessidade de todos os cidadãos; muitos não se dão conta, obviamente, e as consequências podem ser das mais inocentes, como uma

¹⁶ Reconhecemos ser uma citação longa, mas de fundamental importância em função da ênfase que o documento traz sobre as tecnologias.

¹⁷ Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.

subutilização da tecnologia, ou seja, utilizar muito pouco do seu potencial, ou algo mais perigoso como expor-se sem cuidados na rede. Para os professores, letrar-se digitalmente não é uma escolha, nos parece uma obrigação.

Lembramos que os participantes desta pesquisa se graduaram antes dessas diretrizes serem instituídas, o que nos leva a crer que, possivelmente, não tenham tido em seus currículos disciplinas específicas quanto ao uso da tecnologia em suas práticas pedagógicas, especialmente em se tratando dos graduados há mais de dez anos. Além do mais, faz-se necessário pontuar que, com a velocidade que as tecnologias da informação e comunicação se transformam e se enriquecem com a *internet*, a formação continuada é imprescindível, e obrigatória, a quem deseja permanecer em qualquer ofício. Sobre esse assunto Nóvoa (1992, p. 13) traz importante reflexão:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (grifos do autor).

Entendemos, assim, que a formação continuada pode se dar através de cursos (livres ou de pós-graduação), mas também na troca de experiências entre os colegas de profissão, o que parece ser menos valorizado, infelizmente:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos *professores individuais* podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p. 15, grifos do autor).

Sabemos que treinamentos/cursos/formações em serviço são relativamente escassos, por diversos fatores como bem salienta Romanowski (1997 *apud* SANTOS; GOMES, 2019, p. 9)¹⁸:

Os maiores problemas e dificuldades na organização da formação continuada incluem falta de verbas, dificuldade para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de infra-estrutura espacial e didática, falta de articulação entre universidade e escola,

¹⁸ Citação direta do texto de Santos e Gomes, pois, não nos foi possível acessar diretamente o livro de Romanowski.

desmotivação do professor, dificuldade de avaliar a prática pedagógica. Podem, ainda, ser citadas discordâncias com o objetivo da formação continuada entre o professor e as agências formadoras, bem como o estabelecimento da relação entre teoria e prática.

Contudo, existem outras iniciativas que o quadro de professores de uma escola pode adotar e que podem ser extremamente benéficas para a formação continuada de seus profissionais, sem que isto represente grandes investimentos de tempo e de finanças para acontecer. Acreditamos que alguns dos exemplos trazidos por Holden e Nobre (2018) ilustrem a dimensão coletiva abordada por Nóvoa na citação acima, são eles: observações de aula, diário de bordo (registro das aulas) e discussões em grupos. Materiais simples e momentos especiais que são usados para a reflexão do trabalho desenvolvido, troca de experiências entre os pares e conseqüentemente, aprendizado/formação.

No capítulo a seguir discutimos os letramentos digitais, com base nos seguintes autores: Soares (2020), Kleiman (2005), Gilster (1997), Dudeney, Hockley e Pegrum (2016).

3. LETRAMENTOS DIGITAIS

But at night, when all the world's asleep
 The questions run so deep
 For such a simple man
 Won't you please tell me what we've learned
 I know it sounds absurd
 Please tell me who I am...
 'Cause I was feeling so logical
 D-d-d-d-digital...
 Logical Song¹⁹, (Supertramp)

O letramento digital é o foco principal desta pesquisa, mas antes de nos aprofundarmos no tema, vale a pena fazermos uma breve reflexão sobre como se chegou ao termo e da necessidade atual de sermos letrados digitalmente.

Ler e escrever faz parte do nosso dia a dia a alguns séculos; contudo, seus conceitos não ficaram estagnados no tempo, eles mudaram conforme a sociedade também mudou. Há poucas décadas, saber decodificar a língua era o suficiente para se dizer que uma pessoa era alfabetizada. Hoje sabemos que ler e escrever requer muito mais que isso, significa fazer o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, como bem explica Soares (2020, p. 63):

[...] práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto.

A partir da necessidade de levar adiante o processo de aquisição da língua que se iniciou na alfabetização, é que aflorou o termo letramento. Segundo Kleiman (2005, p. 5-6):

“Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, [...] A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares.

¹⁹ Mas a noite, enquanto o mundo dorme, as perguntas são tão profundas para um homem tão simples. Você não me diria, por favor, o que temos aprendido? Eu sei que soa absurdo, por favor me diga quem eu sou... porque estou me sentindo tão lógico, digital...

Do domínio de uns poucos para um direito universal, a escrita foi se transformando com o passar do tempo e conquistando muitos espaços em nossa sociedade. É só olhar em volta para conferir como estamos imersos no mundo das letras, através dos livros, jornais, revistas, cartazes, avisos, placas, imagens etc. Ser um cidadão letrado implica conhecer o código de sua escrita (o alfabeto), mas também, compreender o sentido do que está escrito nos diferentes textos em que a escrita se apresenta (KLEIMAN, 2005).

Os PCN de Língua Portuguesa (1997b) salientam que nossa participação plena em sociedade só se dá mediante o domínio da língua, pois através dela “os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (BRASIL, 1997b, p.19). Logo, a escola tem a responsabilidade de garantir aos seus estudantes o acesso a esse domínio como forma de exercício de sua cidadania. E sua responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento de sua comunidade:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 19)

Assim depreendemos que, mesmo não havendo um grau zero de letramento numa sociedade imersa na escrita como a nossa, quanto menor for nosso grau de letramento, tanto menor será nossa participação nessa sociedade. E com o advento da *Internet* e o uso massivo das tecnologias (computadores, celulares, *tablets*) que passamos a utilizar, surge a necessidade de letrar-se digitalmente, uma vez que as práticas de leitura e escrita digitais se diferem das tradicionais.

Paul Gilster cunhou o termo letramento digital, cuja definição ele traz em seu livro *Digital Literacy* (1997), como sendo “a habilidade de entender e usar a informação em múltiplos formatos a partir de uma ampla variedade de fontes apresentadas via computador²⁰” (GILSTER, 1997, p.1, tradução nossa).

Ele argumenta que este conceito quer dizer mais do que apenas ser capaz de ler, significa ler com significado e entendimento, ser capaz de encontrar e filtrar a informação

²⁰ The ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers.

on-line, de usá-la em sua vida e de pensar criticamente. Sendo a *internet* o meio que se desenvolve mais rapidamente na história, em sua opinião, ser letrado digitalmente é essencial.

Ele não estava nem um pouco equivocado. Quando Gilster escreveu sua definição para letramento digital, a Internet já passava por mudanças. Essas mudanças foram tão significativas no sentido em como seus usuários passaram a se comportar no mundo *on-line*, organizando e contribuindo com conteúdos, que [Tim O'Reilly](#), em 2005, a batizou de *Web 2.0*.

Nessa fase da *Web*, a inteligência coletiva é o ponto principal. Usuários em todo o mundo podem contribuir sobre os mais diversos assuntos na *Web*. Essas interações permitem aos desenvolvedores de *softwares* tornarem seus aplicativos cada vez mais acessíveis/inteligentes, o que, por sua vez, permite aos usuários fazerem novas contribuições e assim o ciclo vai se retroalimentando. Onde vamos parar? Esse é um bom questionamento, mas vamos deixar para os estudiosos do campo. A nós, neste recorte de tempo e espaço, nos interessa saber como utilizaremos/desenvolveremos nossas habilidades de leitura e escrita nessa plataforma tecnológica sem fronteiras. Voltemos então, para o tema do letramento digital.

Em 2016, Dudeney, Hockly e Pegrum, professores e pesquisadores das áreas de tecnologias e línguas, trouxeram um conceito para letramento digital que acreditamos estar mais em consonância com as características da *Web 2.0*. Em suas palavras: “Letramentos digitais: [são] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Percebemos que leitura e escrita são a base e permeiam todas as habilidades mencionadas no conceito acima; no entanto, dois outros pontos nos chamam a atenção nesse conceito: o uso da expressão habilidades sociais e letramentos digitais, agora escrito no plural.

Sendo a *internet* um mundo sem fronteiras onde todos os que navegam por ela estão mais ou menos expostos, o que lemos, mas principalmente o que escrevemos, não nos afeta somente a nós, mas ao universo (e não é exagero). Logo, que atitudes precisamos desenvolver para estabelecermos uma comunicação clara, efetiva e evitar construirmos barreiras? Sendo ainda um espaço onde confluem textos escritos, imagens estáticas ou móveis com ou sem sons, que habilidades ou conhecimentos nos são necessários para

construirmos significados daquilo que vemos e sobre o que escrevemos? Acreditamos que isto explique o porquê do termo agora estar no plural: letramentos digitais abarcam outros letramentos. E que outros letramentos seriam esses?

Dudeneý, Hockly e Pegrum (2016) elencam uma série de conhecimentos e habilidades que consideram ser de suma importância para os estudantes nos dias atuais no que tange aos usos sociais da leitura e escrita na plataforma em questão, representada no quadro 3 a seguir.

De acordo com os autores, o quadro não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas de servir como um “mapa das áreas-chave de ênfase que precisamos levar em conta dentro do campo geral dos letramentos digitais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 21). Os letramentos estão agrupados em quatro áreas distintas e seguindo uma ordem crescente de complexidade. Os que estão destacados em negrito são chamados de macroletramentos, por possuírem elementos de outros letramentos. Segue:

Quadro 3: Letramentos Digitais

Complexidade crescente		Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
	*	Letramento Impresso Letramento em SMS			
	**	Letramento em Hipertexto	Letramento Classificatório		
	***	Letramento em Multimídia	Letramento em Pesquisa Letramento em Informação Letramento em Filtragem	Letramento pessoal Letramento em Rede Letramento Participativo	
	****	Letramento em Jogos Letramento Móvel		Letramento Intercultural	
	*****	Letramento em Codificação			Letramento Remix

Fonte: Dudeneý, Hockly e Pegrum, 2016, p. 21

Nas seções seguintes, detalhamos cada letramento acima listado para entendermos melhor, não apenas o conceito, mas a importância que eles têm para a vida dos professores e seus estudantes²¹.

3.1 Letramentos digitais com foco em linguagem

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os letramentos digitais com foco em linguagem são: o letramento impresso, o letramento em SMS, o letramento em hipertexto, o letramento em multimídia, o letramento em jogos, o letramento móvel e o letramento em codificação, conforme veremos a seguir.

3.1.1 Letramento Impresso

O letramento impresso diz respeito ao uso da língua nos moldes já tradicionalmente usados, ou seja, para acessar as páginas virtuais faz-se necessário, primeiramente, saber ler e escrever. Da mesma forma como quando folheamos um jornal ou revista, nos utilizamos de estratégias para decidir por onde começar a leitura, distinguimos as propagandas das reportagens; lemos algo “por cima” ou em profundidade e fazemos anotações, essas mesmas habilidades são exercidas no ambiente *on-line*. Pois, conforme conceituam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.23), o letramento impresso é a “habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita”.

Segundo os autores, apoiados em Jenkins *et al.* (2009), o letramento impresso tem perdido sua relevância *off-line* e vem, cada dia mais, ganhando relevância *on-line*. Acreditamos que esse fato se deva ao crescente número de pessoas que adentram ao mundo digital através das redes sociais que, segundo reportagem da [Revista Exame](#), de 20 de abril de 2022, tais plataformas chegam a receber um milhão de novos usuários por dia; estima-

²¹ Em julho de 2022, os autores Dudeney, Hockly e Pegrum publicaram a segunda edição do livro *Digital Literacies*. Nessa edição o quadro dos letramentos passou por algumas modificações, mudando nomenclaturas, adicionando subletramentos e alterando o grau de complexidade de alguns letramentos. Os autores justificam as alterações devido às mudanças tecnológicas e sociopolíticas dos últimos anos. O novo quadro intitulado *Framework of Digital Literacies 3.0* pode ser apreciado [aqui](#).

se que 60% da população mundial estejam em alguma delas muito em breve. Através da *Internet*, pesquisamos e estudamos, mas também nos entretemos, fazemos compras ou outros tipos de negociações e entramos em contato com pessoas; logo, quão melhor forem nossas habilidades no letramento impresso *off-line*, tão melhor serão no *on-line* também.

3.1.2 Letramento em SMS ou Internetês

Esse tipo de linguagem, surgida nas salas de bate-papo *on-line* e mensagens de texto via celular, refere-se ao uso de abreviações de palavras e de imagens (chamadas de *emoji*; do japonês: *e* imagem e *moji* personagem) que procuram expressar sentimentos e informações de forma simples.

Essa estratégia de abreviação de palavras surgiu pela necessidade de economia de espaço nas mensagens de textos enviadas por SMS (*Short Message Service* ou Serviço de Mensagem Curta) dos celulares, uma vez que os caracteres por mensagem eram limitados. Como exemplos, trazemos: Rs (risos), LOL (*laughing out loud* ou rindo muito alto), Tks (*thanks* ou obrigado), Blz (beleza), Axo (acho), Eh (é), Qdo (quando), Tbm (também), vc (você), entre muitas outras.

Já os *emojis*, evolução dos *emoticon* (do inglês *emotion* emoção + *icon* ícone), surgiram no mundo virtual em 1999, quando uma empresa de telecomunicação japonesa solicitou a criação de “uma pequena interface atraente para expressar sentimentos e informações de uma forma simples” ([TOTENART Blog](#), 2022); desde então, eles se multiplicaram, evoluíram e têm sido utilizados como forma de comunicação rápida, pois, podem resumir uma frase em uma imagem. Como exemplos, trazemos:

Figura 1: *Emojis*.



Fonte: Freepik. Disponível em: <https://br.freepik.com/vetores/emoji>

Dudenev, Hockly e Pegrum (2016), apoiados em Kemp (2011), salientam que o uso dessa linguagem não é negativo, pelo contrário, pois, para que se possa modificar as regras linguísticas, primeiramente, é necessário conhecê-las. Segundo pesquisas trazidas pelos autores, os estudantes têm consciência da diferença entre a linguagem padrão e a linguagem de texto; porém, é sempre bom lembrar que o Internetês é uma linguagem informal e como tal deve circular somente nesses ambientes.

3.1.3 Letramento em Hipertexto

Apesar de podermos nos apoiar em nosso letramento impresso para a leitura e escrita nas telas, precisamos entender que o mundo digital abre uma infinidade de novas possibilidades de leitura e escrita, as quais dependem do conhecimento de novas habilidades. A fim de compreendermos como se dão essas novas habilidades, nos apoiaremos em Soares (2002), que nos explica a relação entre os espaços da escrita e as práticas de leitura e escrita, os gêneros e usos da escrita e as relações entre leitor e escritor, escritor e texto, e leitor e texto que se deram ao longo da história conforme as sociedades evoluíram. De acordo com Soares (2002, p. 149):

Há estreita relação entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de escrita e de leitura. [...] a escrita em argila úmida, que recebia bem a marca da extremidade em cunha do cálamo, levou ao sistema cuneiforme de escrita; a pedra [...] serviu bem, num primeiro momento, aos hieróglifos dos egípcios, mas, quando estes passaram a usar o papiro, sua escrita, condicionada por este novo espaço, foi-se tornando progressivamente mais cursiva e perdendo as tradicionais e estilizadas imagens hieroglíficas, exigidas pela superfície da pedra.

Nesses primeiros espaços de escrita (argila e pedra) não era possível escrever textos longos e, também, não se podiam transportar com facilidade. Já com o surgimento do papel tudo isso se tornou possível acrescido de uma variedade de novos formatos de escrita. A interação entre escritor-leitor, texto-escritor e texto-leitor também se dá de forma diferenciada em cada espaço de escrita. Ler num pergaminho é diferente de ler no papel, pois aquele não permite retroceder a leitura, já este tem limites definidos podendo ser controlado pelo autor/leitor:

[...] permitindo releituras, retomadas, avanços, fácil localização de trechos ou partes; além disso, o códice torna evidente, materializando-a, a

delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim, e cria a possibilidade de protocolos de leitura como a divisão do texto em partes, em capítulos, a apresentação de índice, sumário. (SOARES, 2002, p. 150)

E o que muda na escrita/leitura digital? O espaço da escrita/leitura agora é a tela. Esse novo espaço não apresenta limitações como as do papel; logo, a escrita que se desenvolve ali tem características próprias, sendo a não linearidade a principal, como lemos na citação a seguir:

[...] – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. [...] tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal. (SOARES, 2002, p.150)

Como se pode perceber na citação acima, o escritor/leitor estabelece uma relação bem diferente com o hipertexto, o qual também permite, além das imagens estáticas, ter sons e até mesmo vídeos em suas páginas e, dependendo do caso, essa interação é ainda ampliada pela possibilidade de uma construção colaborativa com o próprio hipertexto.

Segundo Ribeiro (2021), apoiada em Chartier (1998) e Lévy (1993), a não linearidade de um texto não é exclusividade do ambiente digital, sendo encontrada também nos textos impressos de jornais, livros e revistas, por exemplo. Contudo, tendo o texto por suporte a tela do computador conectado à *internet*, a velocidade das conexões através dos *links* aumenta de forma exponencial.

Portanto, para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), faz parte do letramento digital do indivíduo saber como acessar e incrementar o texto com *links*, ser crítico diante da tela antes de abri-los e decidir que caminhos tomar, pois, dependendo do objetivo da leitura, é possível tanto aprofundar-se no assunto desejado, quanto perder-se num mar de informações.

3.1.4 Letramento em Multimídia

Com a possibilidade de incrementar o texto na tela com imagens, sons e vídeos, que constroem sentidos/significados ou ajudam a construí-los, surge a necessidade do letramento em multimídia. De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 29), “Os

estudantes têm de aprender não apenas a entender, mas a criar mensagens multimídia, que integrem textos com imagens, sons e vídeos que se ajustem a uma variedade de propósitos comunicativos e alcancem uma gama de públicos-alvo”. E como exemplo citam as seguintes ferramentas: *podcasts*, *vodcasts*, infográficos, serviços de animação baseados na *internet*, contação digital de histórias e contação transmídia de histórias, plataformas de compartilhamento de textos, fotos e vídeos.

Segundo os autores, apoiados em Livingstone (2009), esse letramento “é desenhado para se adotar uma abordagem crítica (e ocasionalmente participativa) das mídias, especialmente as mídias de massa” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 28). Nesse sentido, emerge o aprendizado dos materiais de domínio público ou sob licenças, que constituirão parte de seu próprio trabalho, seja ele original ou não.

3.1.5 Letramento em Jogos

É indiscutível o crescimento da indústria do *videogame* que atrai cada vez mais jogadores de todas as idades, mas especialmente aos jovens que estão nos bancos escolares. Atualmente, jogos e gamificações têm sido objeto de estudo também na educação, especialmente pelos fatores motivacionais e de aprendizagem que proporcionam aos aprendizes/jogadores (ALVES, 2015).

Segundo Gee (2003), ser letrado em jogos consiste em: 1) ter a capacidade de jogar jogos; 2) ter a capacidade de entender os significados relacionados aos jogos e 3) ter a capacidade de criar jogos. Zagal (2009), fazendo uma analogia com a alfabetização, explica que a capacidade de jogar é análoga à capacidade de decodificar a língua, mas que pode ir além, requerendo a capacidade de participar das práticas sociais e comunicacionais dos jogos, pois os jogos têm sua linguagem e interação próprias.

Segundo esse autor, entender os significados relacionados aos jogos significa ter a capacidade de explicar, discutir, descrever, enquadrar, situar, interpretar e/ou posicionar os jogos: a) no contexto da cultura humana; b) no contexto de outros jogos; c) no contexto da tecnologia; e d) desconstruindo-os e entendendo seus componentes. Portanto, ser letrado em jogos é muito mais do que apenas saber jogá-los.

Dudeneý, Hockly e Pegrum (2016, p.30) entendem o letramento em jogos como um macroletramento porque é integrado de vários outros, envolvendo “habilidades linguísticas, multimidiáticas, espaciais, cinestésicas e outras”. Como exemplo, trazemos o

trabalho de doutorado de [Zhuo Li](#) (2011), em que ela investiga como quatro adolescentes estudantes de língua inglesa (enquanto segunda língua) envolviam-se em práticas de letramento enquanto jogavam [World of Warcraft](#). Esse jogo, do gênero *Massively Multiplayer On-line Role-Playing Game* (jogo de representação de personagens *on-line* em massa para multi-jogadores), oportuniza aos seus jogadores uma real imersão na língua, e consequente letramento, através da interação entre jogadores, que pode acontecer de forma escrita ou falada; através da leitura de textos, símbolos, imagens e sons. E essa mobilização não se dá apenas durante o jogo, mas também fora dele, pois, seus jogadores costumam pesquisar e socializar sobre ele através de outros canais na *Internet* como *chats*, *blogs* e vídeos; e talvez, o mais impressionante projeto colaborativo do mundo dos *games*, a [Wowpedia](#) (enciclopédia do jogo *World of Warcraft*), a segunda maior enciclopédia *on-line* depois da Wikipédia, que conta com 30.962.857 membros, os quais ajudaram a escrever as 522.649 páginas, editando-as 5.422.211 vezes.

3.1.6 Letramento Móvel

Trata-se também de um macroletramento impulsionado pela *Internet* móvel (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). É entendido como o desenvolvimento da compreensão de acesso à informação através das tecnologias móveis que, graças a esses dispositivos, acontecem em qualquer momento e em qualquer lugar. Incluem-se aí a *Internet* das coisas, a realidade aumentada e os códigos QR; e conforme a tecnologia avança, novas formas e espaços vão surgindo, possibilitando uma aprendizagem contínua ou ubíqua, como tem sido chamada (SANTAELLA, 2013).

Ao se carregar um dispositivo móvel conectado à *Internet* para qualquer lugar, o ciberespaço funde-se ao espaço físico, emergindo um tipo diferente de leitor, que Santaella (2013, p. 22) chama de leitor ubíquo, no qual: “sua atenção é irremediavelmente uma atenção parcial contínua. Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial”. É quase como estar em vários lugares ao mesmo tempo.

Outro ponto relevante que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 33) chamam à atenção é para as experiências de aprendizado com os aplicativos educativos, que em sua maioria são aplicativos de consumo “baseados em abordagens pedagógicas tradicionais, que envolvem transmissão de conteúdo ou instrução e exercícios práticos”; não é o caso de

evitá-los, mas os estudantes devem ser críticos no consumo desses aplicativos, preferindo os aplicativos produtivos, em que sua imaginação e criatividade possam ser melhor trabalhados.

3.1.7 Letramento em Codificação

Este letramento é definido como a “habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar softwares e canais de mídia” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 34). Talvez, alguns profissionais da educação possam achar um exagero que crianças aprendam a programar máquinas, ou, que a realidade de nossas escolas esteja muito longe disso, ou, que existam outros assuntos mais importantes a resolver. Sim, pode até ser, mas esse assunto não pode ficar à margem das discussões. Ainda que nem todos se tornem programadores:

Em última instância, a menos que professores e estudantes desenvolvam certo nível de letramento em codificação, estaremos efetivamente entregando o controle de nossas opções comunicativas a uma pequena elite de designers de software a serviço de vários senhores políticos e comerciais. Como resultado disso, todas as nossas demais habilidades de letramento e de linguagem digitais estarão comprometidas. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 35)

E para ilustrar como é possível ensinar a linguagem de programação para crianças, adolescentes e adultos, trazemos como exemplo a plataforma [Scratch](#), a maior comunidade gratuita do mundo para *aprender* linguagem computacional. Enfatizamos *aprender*, pois, a plataforma não ensina, pelo menos não da forma como estamos acostumados na escola. Através de alguns tutoriais são exemplificadas algumas maneiras de se começar a programar, mas a proposta é que o usuário tente, experimente e colabore com outros usuários a fim de aprender.

Essa linguagem computacional, inspirada nos blocos de montar LEGO®, foi a evolução, por assim dizer, da primeira linguagem computacional para crianças chamada *Logo*, criada por Seymour Papert (considerado o pai da computação para as crianças) no Instituto de Tecnologia de Massachussets – MIT, na década de 1970. E então, desde 2007, crianças, adolescentes e mesmo adultos vêm usando o computador de maneira criativa para se expressarem, produzindo e colaborando em vários projetos (RESNICK, 2020).

3.2 Letramentos digitais com foco em informação

Neste tópico abordaremos os letramentos digitais com foco em informação, uma vez que esta está facilmente acessível através da *Web* e dos dispositivos móveis; a questão reside nas nossas habilidades em como acessá-la, avaliá-la e administrá-la. Os letramentos que fazem parte deste bloco são: o letramento classificatório, o letramento em pesquisa, o letramento em informação e o letramento em filtragem (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), conforme veremos a seguir.

3.2.1 Letramento Classificatório

Classificar e organizar são atividades que fazem parte da nossa rotina. Não é diferente no mundo virtual, em que nos deparamos com uma infinidade de documentos, páginas e informações que precisamos saber como nos localizar/encontrar/organizar. A *Web 2.0*, que tem por característica a participação de seus usuários, proporciona mais uma forma de interação e colaboração para a organização dos dados disponíveis nas páginas da *Internet*, através da Folksonomia. O termo é oriundo da junção das palavras *folk* (povo em inglês) e taxonomia, cunhado em 2004 por [Thomas Vander Wal](#), o qual o define como:

[...] resultado da etiquetagem livre e pessoal de informação e objetos (qualquer coisa com uma URL) para sua recuperação. A etiquetagem é feita num ambiente social (normalmente compartilhado e aberto a outros). A folksonomia é criada a partir do ato de etiquetagem por parte da pessoa que consome a informação. O valor desta etiquetagem externa deriva das pessoas que utilizam seu próprio vocabulário e adicionam um significado explícito, que pode ser de uma compreensão inferida pela informação/objeto. As pessoas não estão apenas categorizando, mas provendo meios de conectar itens (ao colocar ganchos) provendo significado conforme seu próprio entendimento²². (WAL, 2007, p.1, tradução nossa)

²² [...] result of personal free tagging of information and objects (anything with a URL) for one's own retrieval. The tagging is done in a social environment (usually shared and open to others). Folksonomy is created from the act of tagging by the person consuming the information. The value in this external tagging is derived from people using their own vocabulary and adding explicit meaning, which may come from inferred understanding of the information/object. People are not so much categorizing, as providing a means to connect items (placing hooks) to provide their meaning in their own understanding.

Portanto, ao utilizar o serviço de etiquetagem de um *site* que o disponibilize, o usuário, com base em sua leitura, atribui palavras a determinadas páginas, vídeos, músicas, fotos etc., podendo recuperar essas informações como e quando desejar, assim como compartilhar sua organização com outros usuários, ou aproveitar a organização de terceiros. Como exemplos de *sites* que disponibilizam a folksonomia citamos: *CiteUlike* (artigos acadêmicos e científicos), *Delicious* (sites favoritos), *Flickr* (mídia, fotos), *Technorati* (blogs), *Youtube* (vídeos).

3.2.2 Letramento em Pesquisa

O letramento em pesquisa é a “habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 38). Os autores enfatizam que, confiar os resultados de sua pesquisa exclusivamente a uma única ferramenta de busca como o Google pode significar dar a apenas essa empresa o poder de decidir o que é mais relevante no mundo. É necessário que os estudantes saibam que alternativas buscar, que palavras-chave digitar e como ir além quando necessário.

3.2.3 Letramento em Informação

Possivelmente um dos letramentos mais necessários no mundo das *fake news*, o letramento em informação é a “habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 40).

Faz-se necessário ensinar nossos estudantes como checar as informações encontradas nas redes, como conferir sua veracidade e como agir em caso de se deparar com informações falsas. Os autores acima citados exemplificam que uma maneira de trabalhar esse letramento é fazendo análises de sites de notícias paródicos ou falsos, assim os estudantes podem testar suas habilidades de pesquisa para descobrir os erros/mentiras e não passarem a informação falsa adiante, ou talvez pior, caírem em armadilhas.

3.2.4 Letramento em Filtragem

Este letramento refere-se à “habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais *on-line* como mecanismos de triagem” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 42). Sendo a informação facilmente encontrada e até em sobrecarga, saber filtrá-la torna-se uma necessidade. As redes sociais e profissionais são sugeridas nesse caso, pois, através delas, o usuário pode escolher que *sites*/páginas deseja seguir, conforme seu interesse, evitando assim uma infinidade de outras páginas relacionadas ao tema.

3.3 Letramentos digitais com foco em conexões

Como já mencionado anteriormente, uma característica bastante marcante da *Web 2.0* é a abertura para que seus usuários comentem, participem e colaborem na construção e organização do conteúdo nesse mundo virtual. De fato, ela apaga as fronteiras geográficas e permite a conexão entre várias pessoas em qualquer parte do planeta, desde que conectadas a ela. Entendemos que esses letramentos não são uma novidade em si, mas, como a rede permite uma exposição pessoal numa proporção possivelmente jamais feita antes, é muito importante compreender como se expor nesse universo e, ao mesmo tempo, como resguardar sua identidade.

3.3.1 Letramento Pessoal

Entendido como um macroletramento, o letramento pessoal tem a ver com a identidade do usuário na rede; como nos apresentamos através do que postamos (seja escrito ou falado), como interagimos com outras pessoas, ou seja, que imagem passamos de nós mesmos. Como advertem Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 44): “Na *internet*, tudo o que você diz e a maneira como diz importam – assim como importa o que você diz de si mesmo”.

Na escola, quando apresentamos trabalhos em frente à classe, temos a oportunidade de treinar habilidades que nos serão úteis na vida profissional futura, por exemplo; com as redes sociais, essas exposições acabam acontecendo de maneira bem precoce, às vezes, sem que o jovem se dê conta da responsabilidade (ou do perigo) que é expor-se no mundo

virtual; portanto, torna-se imprescindível aprender a proteger-se de assediadores, predadores *on-line* e de pessoas que roubam dados pessoais para a prática de crimes.

3.3.2 Letramento em Rede

Este letramento tem a ver com a habilidade de organizarmos nossas redes pessoais e profissionais a fim de obtermos informações, nos comunicarmos e informarmos enquanto colaboramos com outros usuários e desenvolvemos nossa reputação e influência. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.47) enfatizam que este letramento precisa de intervenção educacional e explicam como o professor pode contribuir para a construção desse letramento ao afirmarem que:

Como professores, podemos ajudar nossos alunos a intensificarem seus filtros informacionais na medida em que eles vão se articulando em redes sociais educacional e profissionalmente relevantes e em que estabelecem *blogrolls* (listas de *links* para seus *blogs* favoritos), contas no *Google Reader* ou listas no *Twitter*; podemos ajudá-los a se valer e a contribuir com suas redes pessoais de aprendizagem contínua [...] e podemos ajudá-los a aperfeiçoar seu letramento pessoal, a fim de destacarem seus perfis, fazerem suas vozes serem ouvidas e desenvolverem suas reputações através da *Internet*.

Uma rede de aprendizagem virtual, por exemplo, estende-se para além dos muros e do tempo da escola; pode-se levá-la por toda a vida, se assim desejado, possibilitando até mesmo, mais uma oportunidade de formação continuada. Portanto, estimular nossos estudantes a construir sua rede de aprendizagem tem muito a contribuir tanto para o seu desenvolvimento pessoal, quanto profissional.

3.3.3 Letramento Participativo

Da colaboração em rede surge o letramento participativo, característica predominante da *Web 2.0* como já mencionamos. Esse letramento tem a ver com a habilidade de contribuirmos para a inteligência das redes digitais, sejam para propósitos pessoais ou coletivos (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Como exemplos podemos citar as contribuições/construções de textos como na Wikipédia, a criação de folksonomias, o compartilhamento de fotos e vídeos etc. Atualmente, muitos jovens estudantes criam conteúdos para as suas redes sociais e precisam de orientação. Os autores

reforçam ainda que precisamos encorajá-los a contribuírem localmente e/ou globalmente com temas de interesse público, como por exemplo, causas ambientais; assim estarão desenvolvendo sua cidadania de forma crítica e responsável, contribuindo também para uma sociedade mais justa.

3.3.4 Letramento Intercultural

Este letramento surge pela amplitude das conexões através da rede digital que desfaz as fronteiras geográficas, colocando em contato pessoas de todas as idades e em todo o mundo. Para nós, professores de línguas, é a tão desejada oportunidade de contato com pessoas estrangeiras que possibilitará (a nós e a nossos estudantes) o contato com os idiomas e com as culturas de outros países. Contudo, essa rica oportunidade também traz seus desafios, e acreditamos que o maior deles seja o combate aos preconceitos; afinal de contas é tão fácil encontrar pessoas que compartilham das mesmas crenças que nós, quanto o contrário, e saber administrar essas diferenças é que é o grande objetivo desse letramento.

Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 53), o letramento intercultural é “a habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais”. Segundo os autores, se essas intervenções transculturais não forem bem planejadas podem gerar desentendimentos a ponto de reforçarem preconceitos; portanto, o trabalho do professor nesse âmbito é muito importante.

3.4 Letramento Digital com foco no (Re)desenho

(Re)desenho é o termo designado à criação de sua própria formatação de textos num ambiente instável, como o digital se apresenta (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Mais do que seguir modelos prontos ou criticá-los podemos hoje construir nossos próprios, e como exemplo desse tipo de letramento destaca-se o letramento remix.

3.4.1 Letramento Remix

Marca desta era digital, o letramento remix é a habilidade de modificar ou combinar textos ou outros artefatos para criar novos sentidos (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Como exemplos os autores citam: a mudança de um *slogan* para subverter a mensagem original; a combinação de músicas para se criar uma conversa entre suas letras; a dublagem criativa de um filme para surpreender os espectadores, entre outros:

O remix pode ser considerado a prova máxima do conceito de *Web 2.0*, por conta da maneira como democratiza a criação de conteúdo, a crítica e a circulação de sentido [...] ao mesmo tempo em que reconhece abertamente que todos os novos significados são construídos cooperativamente com base em significados do passado. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.55)

A remixagem tem uma forte aceitação no mundo jovem e na escola é uma oportunidade de se trabalhar vários outros letramentos já abordados anteriormente, escolhendo temas de interesse dos estudantes e se expressando de forma crítica através de suas remixagens. É uma rica oportunidade de ser um produtor, além de apenas ser um consumidor de conteúdo *on-line*.

Se o letramento digital não é, infelizmente, uma realidade em muitas escolas (por diversos motivos), ainda assim, ele acontece no dia a dia dos estudantes fora do ambiente escolar. Para além dessas dificuldades quanto ao acesso à tecnologia, o letrar-se digitalmente é uma necessidade indiscutível para toda a sociedade e quanto mais cedo a escola puder ofertar essa possibilidade, melhor para todos nós.

Até aqui, exploramos o que a literatura pode contribuir sobre o assunto, no contexto da sala de aula. No capítulo a seguir conheceremos um pouco sobre como o letramento digital vem acontecendo na prática das escolas públicas estaduais de Jaraguá do Sul, nas vozes dos professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II.

4. LETRAMENTOS DIGITAIS SEGUNDO AS FALAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

A soul in tension that's learning to fly
Condition grounded but determined to try
Can't keep my eyes from the circling skies
Tongue-tied and twisted, just an earth-bound misfit, I
Learning to fly²³ (Pink Floyd)

Neste capítulo apresentamos os dados de nossa pesquisa e os analisamos, quanto ao desenvolvimento do letramento digital dos professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II, da rede pública estadual de Jaraguá do Sul, segundo suas falas. Como já mencionado, os professores da rede citada foram contatados por meio da gestão ou coordenação escolar (conforme o caso) e receberam primeiramente um questionário (apêndice A), juntamente com o TCLE (apêndice C), contendo dezenove perguntas referentes à sua formação, tempo de serviço, práticas de uso de leitura e escrita digital (pessoal e profissional), tempo diante das telas, cursos/treinamentos, facilidades e dificuldades quanto ao uso da tecnologia. A última pergunta era um convite para uma entrevista, posteriormente agendada, com o intuito de aprofundarmos o tema. Somando as duas etapas de coletas de dados obtivemos um total de doze questionários respondidos e cinco entrevistas gravadas. Infelizmente uma entrevista não pode ser aproveitada, pois, o profissional alega preferir não trabalhar com tecnologias com seus estudantes do ensino fundamental apenas com os do ensino médio, etapa que fica fora do nosso objeto de pesquisa.

As questões exploradas destinaram-se a compreender como o letramento digital desses professores vem se desenvolvendo, especialmente através de suas práticas pedagógicas. Para tanto, apontamos os seguintes eixos de análise: que práticas são essas e como têm contribuído para o desenvolvimento do seu letramento; que desafios os professores encontram nesse percurso e como os superam; e como eles caracterizam o seu papel de formadores de sujeitos letrados digitalmente, ou seja, como eles se veem como agentes de letramento. Em seguida analisamos cada um desses eixos em pormenores.

²³ Uma alma tensa que está aprendendo a voar. Encontra-se no chão, mas determinada a tentar. Não consigo tirar meus olhos do céu. Língua calada, travada, apenas um desajeitado e preso à terra, eu.

4.1 Práticas que têm contribuído para o desenvolvimento dos letramentos digitais dos professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II, da rede pública estadual de Jaraguá do Sul

Dos questionários e conversas realizadas nesta pesquisa pudemos compreender que o desenvolvimento do letramento digital dos professores acontece, pelo menos, de quatro formas distintas: por meio de cursos ou treinamentos, sejam eles em serviço ou não; por meio da troca de experiências com os colegas de profissão; por meio da troca com os próprios estudantes; e por meio das atividades pedagógicas que preparam e realizam com seus estudantes.

4.1.1 O desenvolvimento dos letramentos digitais por meio de cursos/formações

Faz parte, de qualquer carreira, manter-se atualizado. E essa atualização pode acontecer de diferentes maneiras, seja ela por iniciativa do próprio indivíduo ou por capacitação no local de trabalho (HOLDEN; NOBRE, 2018); em nossa pesquisa identificamos ambos os tipos de atualização profissional. Ao perguntarmos sobre o grau máximo de estudo dos respondentes/entrevistados, constatamos que 60% possuem curso de especialização, do que depreendemos o interesse dos profissionais na busca por qualificação. Para compreendermos o processo de desenvolvimento profissional dentro da instituição, perguntamos se haviam participado de algum treinamento/formação que envolvesse o uso de recursos tecnológicos, nos últimos dois anos, ao que, 70% responderam que sim.

Quando perguntados sobre o que consistiam exatamente essas formações, obtivemos por respostas o uso das ferramentas do Google e da lousa digital. Acreditamos que o enfoque trazido pelos participantes sobre as ferramentas do Google tenha sido especialmente por conta da pandemia do Coronavírus que forçou migrar o ensino para as plataformas digitais, como podemos observar na fala do Professor 2²⁴:

[...] na pandemia, do Classroom a gente teve uma semana, ali em março a gente entrou em quarentena e a gente teve uma semana pra aprender tudo.

²⁴ As falas dos entrevistados serão trazidas como citações no corpo deste trabalho, sendo identificadas por números (PROFESSOR 1, PROFESSOR 2, PROFESSOR 3...) conforme ordem das entrevistas.

Assim como a fala aparentemente desmotivada dos professores quanto à lousa digital nos parece justificada pela pandemia. Uma vez que a lousa é para ser usada em sala de aula presencial, não fez muito sentido durante o período pandêmico, já que os professores estariam dando aulas de casa; logo, não teriam a oportunidade de desenvolverem suas habilidades por meio dela, como pode ser depreendido dos excertos abaixo:

Nós temos uma lousa digital, mas a gente não sabe utilizar por falta de formação, tivemos uma formação de 30 minutos. Na feira de ciências nós tivemos que pedir pro técnico do Estado vir nos auxiliar novamente, porque era uma parceria com biologia. Então, a revista era sobre o sistema do corpo humano e tem um programinha que você consegue mostrar o sistema ósseo, o sistema nervoso em 3D, e ele teve que nos auxiliar novamente porque a gente não lembrava, porque dentro da minha disciplina também não achei como utilizar essa ferramenta, então acho que até entra na dificuldade... às vezes a gente não usa muito a tecnologia por isso, a gente não tem a formação. (PROFESSOR 2).

[...] na verdade antes de nós começarmos a equipar a escola nós já começamos com os cursos, só que, de começo era assim algo muito abstrato, a gente fazia o curso, mas até você receber a tecnologia e começar a usar levava um tempinho, mas depois que a gente tinha umas salas equipadas, os cursos ficaram mais práticos, então a gente começou a trabalhar teoria e prática, mas é lá de vez em quando que vem um curso, mas vem, porque o nosso horário, nossa carga letiva, não abre muito espaço pra esses cursos, esses treinamentos na escola, então é lá de vez em quando uma parada pra gente aprender um recurso novo. Como agora foi instalada a lousa digital, lá de vez em quando tem um encontro pra gente aprender como trabalhar a lousa. Geralmente a gente faz o treinamento na escola (PROFESSOR 1).

O que nos chama atenção nas falas acima transcritas, primeiramente, é o pouco tempo de curso. Um curso de trinta minutos a uma hora provavelmente não se trata de uma formação para desenvolver suas habilidades de trabalho *por meio* daquela tecnologia, o que fica bem evidente quando o professor fala que não encontrou uma forma de utilizá-la em sua disciplina, mas trata-se, possivelmente, de um treinamento em como ligar/desligar o aparelho, acessar alguns recursos, ou seja, habilidades mais relacionadas às competências técnicas e individuais, o que representa apenas um lado da moeda do letramento digital. O fato de ser necessário chamar o técnico para vir auxiliá-los novamente denota que se passou algum tempo entre a tal formação e a utilização da ferramenta, de forma a esquecerem de como esta funcionava, talvez, como mencionado anteriormente, possa ser pelo fato de terem migrado para o ensino digital durante a pandemia.

O segundo aspecto que chama a atenção, no depoimento do Professor 1, é a pouca frequência que esses momentos de capacitação são ofertados pela instituição/rede, segundo seu depoimento: *“é lá de vez em quando que vem um curso [...] então é lá de vez em quando uma parada pra gente aprender um recurso novo [...]lá de vez em quando tem um encontro pra gente aprender [...]”*, e o professor justifica que esses momentos são raros porque sua alta carga horária não lhe abre muito espaço para isso. Para entendermos como acontece a formação continuada dos professores da rede, entramos em contato com o supervisor de ensino da Coordenadoria Regional de Educação em Jaraguá do Sul, ao que fomos informados que os professores da rede são estimulados a cumprir uma carga horária mínima de 120 horas de cursos, a cada três anos, ganhando um incentivo monetário no final do triênio. Os cursos podem ser realizados por conta do professor, desde que validados pelo Ministério da Educação, ou ofertados pela rede, sejam presenciais ou virtuais (adotados especialmente por conta do período pandêmico). Os professores também têm espaço para a formação dentro de suas unidades escolares, são duas paradas pedagógicas (no início do ano e no recesso em julho), além de quatro horas mensais, em temas propostos pela direção ou pelos próprios professores.

À primeira vista, a quantidade de horas de formação parece ser um bom montante, mas ao analisarmos mais cuidadosamente, pensando em quantos assuntos diferentes os professores precisam se atualizar anualmente, seja pelas mudanças nos documentos que regem suas práticas (leis, diretrizes, PPP), ou pela quantidade de temas que esses documentos trazem (tecnologia, educação especial, socioemocional, entre tantos outros), realmente essas horas não devem ser o suficiente para abarcar tantos conteúdos. E se considerarmos que um mesmo profissional atua, com muita frequência, em mais de uma escola, é bem possível que suas horas de formação em serviço se percam no trânsito entre as escolas, o que talvez possa justificar uma parcela dos 30% que responderam não ter tido nenhuma formação nos últimos dois anos.

Outro aspecto interessante que o Professor 1 destaca é a formação tecnológica sem tecnologia: *“antes de nós começarmos a equipar a escola nós já começamos com os cursos”*. À primeira vista, parece sem sentido aprender sobre a tecnologia sem estar em contato direto com ela, embora seja possível. Como exemplos podemos citar o trabalho do Professor Christian Brackmann, do Rio Grande do Sul, que ensina a lógica computacional desplugada para crianças do ensino fundamental, utilizando-se de papel e o Professor Richard Appiah Akoto, de Gana, que ensina seus estudantes, também do ensino

fundamental, a como utilizarem programas de computador, desenhando suas interfaces no quadro de giz.

Podemos exemplificar, ainda, com o próprio letramento digital sem o digital. Obviamente, como já mencionamos neste trabalho, novos espaços de escrita/leitura exigem modos diferentes de ler e escrever; então, a leitura/escrita apoiada no recurso digital será um tanto diferente da impressa. Contudo, como salienta Ribeiro (2021), os novos suportes e gêneros textuais que surgem no ambiente digital não são totalmente novos, mas apoiam-se em suportes e gêneros já existentes no meio impresso/físico, portanto:

[...] o leitor, cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros, de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando tiver contato com novas possibilidades de texto ou de suporte. O letramento, além de significar a experiência com objetos de leitura, também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo (RIBEIRO, 2021, p.135-136).

Corroborando, assim, a ideia de aprendizagem tecnológica sem tecnologia, é possível, mas aprender por meio dos recursos tecnológicos, na prática, será sempre o ideal. Contudo, não podemos afirmar que esse seja o caso encontrado nas escolas da rede estadual, quanto ao curso/treinamento da lousa digital, pois, pela fala dos professores, o recurso tecnológico estava presente, mas o tempo despendido parece não ter sido o suficiente para que a aprendizagem ocorresse de forma efetiva; ainda assim, o depoimento do Professor 1 acima mencionado, denota o interesse e esforço da comunidade escolar para a atualização e melhoria da prática docente. Outra forma de atualização profissional que encontramos nas falas dos entrevistados foi por meio da realização de cursos fora do ambiente de trabalho, como podemos verificar na entrevista do Professor 3:

[...] eu faço o do Excel, pra entender algumas coisas de planilha, porque lá na escola não é só os alunos que eu tenho que ajudar, tenho também que ajudar outros professores, aqueles que também têm essa dificuldade em entender.

E com essa fala, que demonstra claramente o compromisso do educador, adentramos a subseção a seguir sobre as possibilidades de desenvolvimento do letramento digital dos professores por meio das trocas com seus pares e seus estudantes.

4.1.2 O desenvolvimento dos letramentos digitais nas mediações entre sujeitos

O foco desta subseção está no desenvolvimento do letramento digital, propiciado pelas mediações entre sujeitos, mais especificamente, entre professor-professor e professor-estudante. Mediação é um termo oriundo da teoria vygotskiana e que, segundo Figueiredo (2019, p. 37, grifo nosso) significa:

[...] a intervenção de um elemento intermediário em uma relação que o homem tem com o objeto, com outros seres humanos e consigo mesmo, e esse elemento mediador pode ser um instrumento (ou ferramenta), um signo ou *outros seres humanos*.

Conforme as entrevistas ficou bastante evidente essa mediação entre os sujeitos como podemos observar em alguns exemplos:

[...] porque às vezes eles falam coisas... 'A professora conhece tal aplicativo? Já usou? Tem tal e tal informação que a gente pode aprender em inglês' e tal, aí às vezes na hora eu vou ver, vou conhecer com eles. [...] Então eu confesso que eu sou uma que precisa de muita ajuda nessa área, então eu trabalho junto com os professores que sabem mais que eu, então eu vou atrás, a gente bola algumas aulas, a gente combina e junto a gente vai ensinando os alunos, [...] Eu confesso que tem alguns assuntos que eles sabem bem melhor do que eu nessa área de tecnologia. Às vezes eles dizem 'Professora! Mas porque você não simplifica tal coisa? Você pode fazer assim...' que daí, eu faço todos os passos conforme os manuais e eles já vão aprendendo do jeito deles, de uma forma mais prática, eles dizem 'Professora você não precisa seguir todos esses passos que dá no mesmo de uma forma mais rápida mais fácil' (PROFESSOR 1, referindo-se a como aprende com seus estudantes, grifo nosso).

Ali a gente tem um grupo bem legal, que gosta de ajudar um ao outro. (PROFESSOR 1, referindo-se a como aprende com seus colegas de trabalho, grifo nosso).

O Canva eu aprendi sozinho, mas a minha sorte é que muitos alunos já conheciam, então eu ia trocando ideias com esses alunos, alguns já faziam trabalho no Canva, então basicamente quando um aluno não sabia o outro ajudava (PROFESSOR 2, grifo nosso).

[...] eu faço o do Excel, pra entender algumas coisas de planilha, porque lá na escola não é só os alunos que eu tenho que ajudar, tenho também que ajudar outros professores, aqueles que também têm essa dificuldade em entender (PROFESSOR 3, grifo nosso).

De acordo com as ideias de Vygotsky, essas mediações acontecem no que o autor chama de ZDP, ou seja, em um intervalo de tempo em que um sujeito com menos experiência consegue realizar uma atividade com ajuda de outro mais experiente; e um elemento fundamental nesse processo é o diálogo (FIGUEIREDO, 2019). Frases como: *“A professora conhece tal aplicativo? Já usou? Tem tal e tal informação que a gente pode aprender em inglês [...] vou conhecer com eles [...] a gente combina e junto a gente vai ensinando os alunos”*; *“[...] eu ia trocando ideias com esses alunos”*; entre outras, são exemplos das aprendizagens que ocorrem por meio de diálogos entre professores-professores e professores-estudantes.

Segundo Figueiredo (2019), trabalhar na ZDP não significa apenas mostrar ao sujeito menos experiente como se realiza determinada tarefa, que ele não consegue realizar sozinho, mas faz-se necessário levá-lo a pensar o porquê de suas ações ao realizá-la. No depoimento do Professor 1, numa inversão de papéis entre professor-estudante, aparece um exemplo dessa mediação quando o estudante diz ao seu professor: *“Professora! Mas porque você não simplifica tal coisa? Você pode fazer assim [...] você não precisa seguir todos esses passos que dá no mesmo, de uma forma mais rápida, mais fácil”*.

Esse relato demonstra a abertura que há entre o professor e seus estudantes; a humildade do professor em reconhecer suas limitações quando diz: *“Eu confesso que tem alguns assuntos que eles sabem bem melhor do que eu nessa área de tecnologia”*, e de aprender com seus pupilos, pois admite que *“aí, às vezes, na hora eu vou ver, vou conhecer com eles”* (PROFESSOR 1). Consideramos esse um ponto nevrálgico, pois, aí está a diferença entre uma educação de transmissão de conteúdos para uma educação voltada à reflexão, à autonomia, à construção do conhecimento de fato.

É possível que, pela pressão do tempo e do conteúdo que o professor precisa dar conta, esse detalhe tão importante passe despercebido. É muito mais rápido e fácil simplesmente mostrar ao estudante como se faz algo, para voltar logo ao assunto em questão (a língua inglesa, no caso) e não perder tempo com o que parece menos importante. Porém, não podemos nos esquecer de que a aprendizagem da língua inglesa não tem um fim em si mesma, mas é um meio para alcançarmos outros objetivos; portanto, um diálogo em inglês, entre professor e estudante, para refletir sobre aspectos outros que não a língua propriamente dita, também é um momento de aprendizado sobre ela. Consideramos essas interações como exemplos positivos do que deve prevalecer no ambiente da sala de aula/dos professores: o diálogo.

4.1.3 O desenvolvimento dos letramentos digitais por meio das práticas pedagógicas

Para compreendermos o envolvimento dos professores com a tecnologia, perguntamos quanto tempo esses eles leem nas telas diariamente. Das respostas que obtivemos, acreditamos que algumas tenham sido dadas considerando o tempo de leitura/escrita apenas para fins pessoais, e outras, considerando o trabalho na frente do computador o dia inteiro; conforme lemos nas falas dos entrevistados:

Eu acredito que em torno de umas duas horas, é certo. Porque no trabalho eu também uso esses recursos, então, leio textos, vou mostrando, apresentando pros alunos um vídeo e para preparar as aulas também eu uso bastante (PROFESSOR 1).

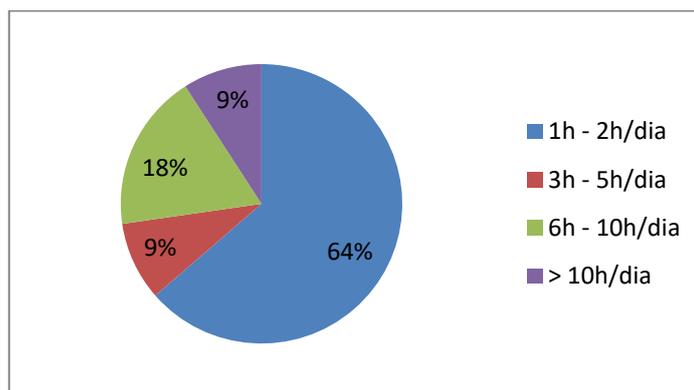
Eu passo quase 24h por dia no computador, porque de manhã cedo, já início às 7h30, sempre através do computador; é chamada... são as minhas aulas... planejamento... é tudo através do computador [...]. Às vezes preciso entrar em contato, a gente teve feira de ciências e mostra de trabalhos ontem, então tinha que tirar dúvida com aluno, ver se o aluno ensaiou, então era tudo através de chat, [...], então é praticamente 24h por dia (PROFESSOR 2).

[...] Creio que uma hora, duas horas mais ou menos. No computador a maior parte do tempo são planos de aula e pesquisando [...]. Mas têm mais coisas que eu faço usando a Internet além desses dois, eu gravo vídeos, eu edito os vídeos pra usar na aula; pra jogar; em projetos que eu também faço. Estou sempre utilizando a internet. É algo que tem que estar toda hora comigo, senão, não vou pra frente (PROFESSOR 3).

Acredito que em média, talvez, entre 1 e 2 horas [...] eu uso bastante a internet, pra tudo de pesquisa que vem na minha cabeça eu já to pesquisando. Gosto de redes sociais. Acho que profissionalmente eu uso muito também, porque eu tenho que fazer muitas pesquisas para preparar minhas aulas. Eu pego uns sites assim que eu gosto muito de procurar, principalmente exercícios de gramática, ou vídeos, algumas coisas para ter ideias diferentes do que fazer na sala de aula com eles. Eu faço algumas atividades mais lúdicas, então eu pesquiso bastante, eu uso muito [...] (PROFESSOR 4).

A fim de ilustração, apresentamos o gráfico com os resultados dos questionários, quanto ao tempo despendido na leitura em tela:

Gráfico 4: Tempo de leitura no ambiente digital



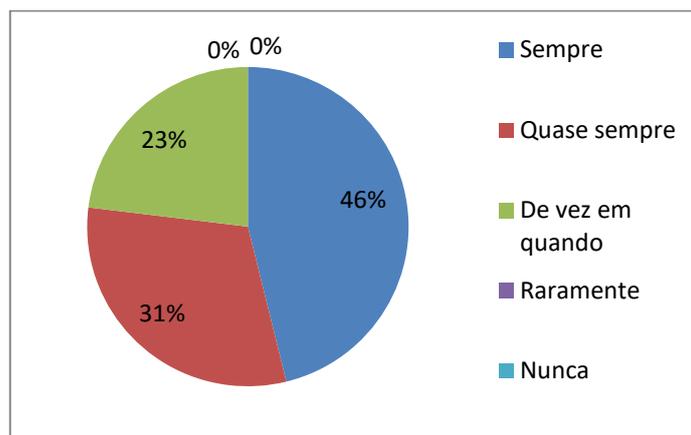
Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

Se considerarmos o tempo do trabalho, acreditamos que todos passam mais tempo do que imaginam em frente às telas. Da leitura desses dados, entendemos que esses profissionais fazem uso da tecnologia diariamente, tanto por razões pessoais, mas mais ainda por razões de trabalho, ou motivados pelo trabalho, como é o caso da pesquisa para preparo de aulas. Ao acessarem *blogs*, notícias e outros *sites*, eles estão em contato direto com os textos multimodais, *hyperlinks*, e a língua inglesa ao passo que desenvolvem seu letramento digital.

Entendemos por práticas pedagógicas as ações docentes que se concretizam no espaço da sala de aula sendo elas intencionais, previamente planejadas a partir de um dado currículo, mas sem deixar de levar em consideração as particularidades do grupo com quem serão compartilhadas. Requerem criticidade por parte dos docentes, reflexão contínua, conhecimentos e habilidades que vão além do conteúdo a ser ministrado, como por exemplo, técnicas didáticas, gestão de pessoas, do tempo e do espaço. Enfim, envolvem um conjunto de saberes, organizado para um propósito educativo específico (FRANCO, 2016).

E para compreender mais especificamente quais práticas pedagógicas que envolvem o uso da tecnologia fazem parte da rotina dos professores e lhes permitem desenvolver seu letramento digital, foram feitas as seguintes perguntas: a) com que frequência você utiliza os recursos digitais (computador/*tablet*/celular) na sua prática em sala de aula? e b) quando os utiliza, de que forma o faz? Ao que obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 5: Frequência dos recursos digitais em sala de aula.



Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

No gráfico 5, percebemos que a utilização dos recursos tecnológicos é frequente; a maioria os utiliza sempre ou quase sempre, e ninguém respondeu raramente ou nunca usar. No entanto, durante as entrevistas, uma professora relatou que prefere não utilizar a tecnologia com seus estudantes do fundamental II; sendo assim, depreendemos que sua resposta à questão acima deve ter sido pensada em suas práticas com o ensino médio, etapa na qual ela admite utilizar as tecnologias. Os recursos mais mencionados durante as entrevistas foram: o computador com a projeção do *datashow*, o celular e a lousa digital. A utilização desses recursos, segundo as respostas dadas ao questionário, tem sido para: as atividades de pesquisa e planejamento das aulas; realização da chamada; apresentação de conteúdos em *slides* e vídeos e utilização de aplicativos dos mais diversos: música, jogos, tradução, entre outros. Como podemos perceber, algumas atividades são exclusivas do ofício do professor, mas outras são executadas tanto por professores quanto por estudantes; como por exemplo, o professor utiliza-se dos *slides* para apresentação de conteúdo e os estudantes os utilizam para apresentações de suas produções.

A partir das entrevistas pudemos constatar que a pesquisa e o planejamento das aulas, assim como a chamada, estão sempre apoiados na tecnologia e a plataforma utilizada para a entrega dos conteúdos aos estudantes é o *Google Classroom*. Essa plataforma educacional gratuita permite aos professores não apenas depositar o conteúdo como também criá-lo através de editores de texto, planilha, formulário, entre outros, e o mais interessante é que essas criações podem não apenas ser facilmente compartilhadas como também feitas em colaboração com outros sujeitos. A seguir, trazemos alguns recortes das entrevistas dos professores nesse sentido:

[...] geralmente eu planejo antes, gosto de deixar tudo pronto (PROFESSOR 1)

[...] eu coloco todos os meus slides no Classroom, então eu tenho usado bastante essas ferramentas. [...] é chamada, são as minhas aulas, planejamento, é tudo através do computador (PROFESSOR 2).

No computador a maior parte do tempo são planos de aula e pesquisando, mas tem mais coisas que eu faço usando a internet [...] se eu não uso o projetor, a tecnologia, eu vou estar usando a internet para pesquisa. (PROFESSOR 3).

[...] pesquisas, pra planejar as aulas, eu uso direto. (PROFESSOR 4).

O trabalho com os aplicativos ou *softwares* utilizados para elaboração de apresentações permite aos seus usuários (professores e estudantes) desenvolverem muitas habilidades e conhecimentos relacionados ao seu letramento digital. Atualmente esses programas já vêm com diversas sugestões de gêneros textuais para apresentação; é possível, por exemplo, escolher entre cartazes, relatórios, infográficos, *banners* e até mesmo uma vídeo aula, em que se pode filmar a apresentação do texto, acrescida de imagens, vídeos, sons e *hyperlinks*. Enfim, por meio de uma aparentemente simples apresentação de conteúdo, primeiramente, nos preparamos para escrever através da pesquisa (letramento em pesquisa, informação e filtragem), então, escrevemos dentro de um determinado gênero textual (letramento impresso *on-line*), lemos/interpretamos imagens, vídeos e áudios (letramento multimídia e em hipertexto), nos posicionamos dentro do conteúdo apresentado (letramento pessoal e intercultural), só para citar alguns exemplos. Esses programas são bastante utilizados, pelo que pudemos constatar:

Geralmente eu utilizo pra começar um assunto, e às vezes conforme o andamento deles eu faço uma avaliação ou um trabalho de apresentação pra finalizar aquele assunto [referindo-se ao uso de slides]. Eu trago vídeo, podcast, eles conseguem visualizar, ouvir [...] (PROFESSOR 1).

As minhas aulas são todas baseadas em slides [...] Às vezes preciso entrar em contato [...] então era tudo através de chat [...] Compreensão de texto é tudo no Classroom [...] às vezes prova [...] às vezes eu trago vídeos do Youtube, até como forma de revisão do conteúdo [...] sites da BBC também procuro utilizar [...] tem o Ingú, tem o English Levels também, que são três níveis de textos pra trabalhar um pouquinho essa leitura com eles, porque eles não têm muito acesso à leitura em língua inglesa [...] a gente usa bastante o Canva, pra fazer pôster ou outros gêneros textuais (PROFESSOR 2).

[...] eu gravo vídeos, eu edito os vídeos, pra usar na aula, pra jogar, em projetos que eu também faço, estou sempre utilizando a internet [...]

geralmente eu peço um assunto e divido em três partes, sendo primeiro uma apresentação de slides, ou uso a lousa digital ou o projetor; após isso temos uma produção sobre o assunto, a gente para um tempo pra fazer um feedback e em terceiro nós fazemos uma prática, prática oral, escrita ou listening, uma dessas três sempre vai estar inclusa nesses três momentos de aula (PROFESSOR 3).

A gente consegue trazer algumas atividades diferentes, eu tento levar bastante atividades com áudio, passar pelo próprio notebook algumas atividades com áudio, vídeos ou filmes, séries não tanto, algumas coisas assim mais visuais pra eles também [...] (PROFESSOR 4)

Percebemos que os *slides* são um dos recursos mais utilizados pelos professores, ao que parece, sempre para apresentarem ou finalizarem o conteúdo ministrado, por exemplo: “*Geralmente utilizo para apresentar um assunto... pra finalizar aquele assunto*” (PROFESSOR 1); “*As minhas aulas são todas baseadas em slides*” (PROFESSOR 2); “*...primeiro uma apresentação de slides...*” (PROFESSOR 3). Seria esse recurso o mais recorrente por ser mais parecido com outros recursos anteriormente utilizados por nós professores, como a projeção de lâminas no retroprojetor, ou cartazes? Afinal de contas, a criação de seus próprios vídeos exige habilidades diferentes, que pouco provavelmente qualquer professor tivesse acesso antes da era dos computadores portáteis, o que, possivelmente, torna esse recurso mais raramente utilizado.

Nos exemplos acima, destacamos a tecnologia como meio para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e a compreensão auditiva em língua inglesa, conforme os excertos: “*Eu trago vídeo, podcast, eles conseguem visualizar, ouvir*” (PROFESSOR 1); “*Compreensão de texto é tudo no Classroom [...]às vezes eu trago vídeos do Youtube [...] sites da BBC [...] tem o Inglês, tem o English Levels [...] pra trabalhar um pouquinho essa leitura com eles*” (PROFESSOR 2); “*eu gravo vídeos, eu edito os vídeos*” (PROFESSOR 3); “[...] *eu tento levar bastante atividades com áudio, vídeos ou filmes [...]*” (PROFESSOR 4). Como podemos verificar, por meio da *internet* nos deparamos com uma grande variedade de gêneros textuais (muitos já existentes no impresso; outros novos, digitais) o que nos permite aperfeiçoar nossas habilidades com a leitura e a escrita enquanto desenvolvemos nosso letramento digital. Além do mais, trabalhar com materiais autênticos e atuais torna a experiência com a língua mais motivadora e real, e a escola pode estreitar seus laços com os estudantes conciliando os conteúdos com assuntos do interesse deles.

Outro letramento que podemos depreender da entrevista é o letramento em jogos, sendo esse um macroletramento que abarca vários outros letramentos envolvendo

“habilidades linguísticas, multimidiáticas, espaciais, cinestésicas e outras” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p.30). Ao que pudemos constatar, os estudantes desenvolvem melhor esse letramento do que os professores, pois, segundo as entrevistas, na maioria das vezes parte dos estudantes a proposta para se usar o jogo em sala de aula, conforme entrevista do professor:

[...] eles já sabem trabalhar alguns programinhas de games, você lança um assunto... ‘ah, posso criar um jogo com isso?’, é bem interessante!
(PROFESSOR 1)

Todavia, ser letrado em jogo não significa apenas saber jogar, mas, para além da habilidade de jogá-los, é ter a capacidade de entender seus significados no contexto da cultura humana, no contexto de outros gêneros de jogos, no contexto da plataforma tecnológica em que são executados; e de conhecimento de seus componentes, ter a capacidade de criá-los (ZAGAL, 2009). Portanto, para desenvolver esse letramento efetivamente, seria necessário que o próprio professor criasse seus jogos, assim como, permitisse aos seus estudantes criarem. Dois professores manifestaram utilizar-se da gamificação, criando seus próprios jogos. Podemos inferir que estejam, de certa forma, desenvolvendo seu letramento em jogos, pois, para gamificar, é necessário conhecer os pormenores dos jogos:

Eu fiz um curso de gamificação on-line há duas semanas atrás, gratuito, através do Youtube, foi bem bacana, ele passou pra nós e-books com exemplos de atividades, algumas eu apliquei em sala de aula como meio de recuperação [...] então eu usei um pouquinho desse curso de gamificação que eu fiz on-line para recuperação, e deu certo [...]
(PROFESSOR 2)

Eu faço vários joguinhos, stop, às vezes eu faço em cartas, com os verbos, as frases, e também umas ferramentas que a gente faz na internet. Tem umas criações de jogos que dá pra fazer pra eles acessarem no celular e da pra gente colocar no projetor, então às vezes a criação de algum game, algum jogo eu acho que dá certo, tento, se conseguir fazer de forma tecnológica fica bem legal, mas se for de forma mais simples também dá certo (PROFESSOR 4).

Um ponto de destaque para a utilização da tecnologia (computador/internet) é a oportunidade de contato com falantes nativos do idioma para trabalho com o *listening* e a pronúncia, conforme relatam os professores:

[...] essa questão ajuda muito comparado há 20 anos atrás quando eu comecei, a facilidade agora é muito maior [...] eles conseguem ouvir, daí eles se concentram bastante nisso e eles gostam porque a maioria deles tem facilidade pra pegar a pronúncia melhor do que a escrita [...] o que eu acho muito bom são os diálogos, tem alguns sites que tem vários textos falados que você escuta os personagens, então, uma hora do inglês britânico, outra hora do inglês americano, então isso eu gosto bastante, eu acho que isso pra eles é muito bom, porque eles não escutam só a gente pronunciando em sala (PROFESSOR 1).

[...] posso passar um videozinho sobre como pronunciar as palavras com th, porque eles têm muita dificuldade, o thank you, think, though... então, isso auxilia muito ali dentro da sala de aula, essa facilidade, eu acho muito prático (PROFESSOR 2).

[...] as práticas de listening e speaking, eu preciso da internet porque não dá pra fazer um listening/speaking com a minha voz, então se não tiver esse recurso à mão, vai ficar muito difícil de tornar a aula mais dinâmica e interativa [...] (PROFESSOR 3).

Como podemos observar, frases do tipo: “a facilidade agora é muito maior” (PROFESSOR 1); “isso auxilia muito ali dentro da sala de aula, essa facilidade, eu acho muito prático” (PROFESSOR 2); “eu preciso da internet porque não dá pra fazer um listening/speaking com a minha voz” (PROFESSOR 3) são exemplos de como a tecnologia tem sido de grande auxílio, em especial, para os professores de Língua Inglesa, porque em nossa prática dependemos de materiais produzidos na língua, de forma escrita e falada, e o ambiente virtual tem sido o maior repositório de conteúdos nesse sentido. E ainda que muitos desses conteúdos não tenham sido criados especificamente para a sala de aula, podem ser aproveitados para tal.

A pronúncia trabalhada por meio de vídeos enriquece muito a experiência e o êxito da atividade, sendo o vídeo de boa qualidade de som e imagem, obviamente; e, sem dúvida alguma, o computador/internet tem facilitado grandemente essa tarefa. A variedade de sotaques é riquíssima e muito mais acessível do que por qualquer outro dispositivo, permitindo a professores e estudantes o contato com muitas culturas diferentes, não exclusivamente das culturas inglesa/americana, mas de tantas quantas por ali se encontram. Nesse sentido, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 53) chamam a atenção para o letramento intercultural e o cuidado que os professores devem ter ao propor as atividades transculturais, pois, “[...] a menos que sejam muito bem preparadas, bem estruturadas e bem apoiadas pelos professores, as interações transculturais podem levar a confusões, desentendimentos e, pior ainda, ao reforço de estereótipos e preconceitos”. Essa é uma boa

oportunidade para trabalharmos o respeito às diferenças, temas transversais e o inglês como língua franca, só para citarmos alguns exemplos.

A seguir, apresentamos um quadro com as práticas pedagógicas (que envolvem a tecnologia - computador/celular/*internet*) mais mencionadas pelos professores durante as entrevistas, elencando os letramentos digitais que tais práticas oportunizam desenvolver:

Quadro 4: Práticas Pedagógicas e Letramentos Digitais

Práticas Pedagógicas, que envolvem a tecnologia, mais utilizadas pelos professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II:	Letramentos Digitais que podem ser desenvolvidos através destas práticas:
Planejamento de aulas em editores de texto	Letramento impresso <i>on-line</i> ; hipertexto; pesquisa; informação; filtragem.
Apresentação de slides	Letramento em multimídia; hipertexto;
Vídeos	Letramento em multimídia
Pesquisa em sites	Letramento em pesquisa; informação; filtragem; hipertexto; multimídia;
Aplicativo de jogos/gamificação	Letramento em jogos; pessoal; codificação;
Blogs	Letramento impresso <i>on-line</i> ; hipertexto; multimídia;
Redes sociais	Letramento em Multimídia; pessoal; SMS;
Chat	Letramento em SMS;
E-mail	Letramento impresso <i>on-line</i> ; SMS; hipertexto;
Aplicativos para aprender inglês	Letramento impresso <i>on-line</i> ; em jogos; multimídia;
Músicas	Letramento impresso (<i>on-line</i>); intercultural; multimídia;

Fonte: dados coletados pela pesquisadora

Como podemos ver há uma grande possibilidade de desenvolvimento de diversos letramentos digitais por meio das práticas pedagógicas em sala de aula; no entanto, o que precisamos lembrar é que para desenvolvermos esses letramentos de forma efetiva não

basta conhecer a interface dos aplicativos/programas, mas é necessário conhecer as especificidades dos gêneros textuais que ali circulam, como entender/ produzir sentidos por meio deles entre tantas outras habilidades que pudemos apreciar nos letramentos digitais no capítulo 3. Então nos perguntamos: será que os professores estão realmente cientes disso tudo?

Outra situação que o quadro nos leva a pensar é que parece que estamos fazendo mais do mesmo, ou seja, o computador tem sido usado como substituto da televisão/DVD, para apresentarmos vídeos, filmes, clipes e séries; substituto do rádio, para reproduzir músicas e *podcasts*; substituto dos cartazes e *flip charts* para apresentar *slides* (mais elaborados certamente) entre outros. Aqui vale lembrar as palavras de Papert (1990, p.1, tradução nossa²⁵, grifo do autor) ao se referir à introdução dos computadores na educação “[...] não deveríamos pensar na máquina como *tendo* um efeito. Deveríamos falar sobre a oportunidade que nos é oferecida, pela presença do computador, para repensar sobre o que se trata o aprendizado, para repensar a educação”. Nossa intenção aqui não é diminuir a tecnologia, nem a desvalorizar, todas as ações explicitadas acima são legítimas; apenas precisamos pensar em como melhor aproveitar essa ferramenta que tem um potencial riquíssimo para produção de conteúdo, disseminação de boas ideias e, principalmente, de criação, para não incorreremos no erro de usar novas tecnologias, mas mantermos os velhos hábitos de sempre.

4.2 A importância do letramento digital, as facilidades e desafios nas falas dos respondentes e entrevistados

De acordo com os dados dos questionários, sete respondentes consideram suas habilidades digitais como boas/muito boas e três, como razoável. Sobre utilizar a tecnologia em sala de aula, as palavras que se destacaram foram: *facilitadora*, *importante* e *essencial*; tanto para o trabalho do professor, quanto para o estudante, conforme as respostas trazidas pelos respondentes do questionário:

Facilita a aprendizagem e o trabalho do professor (PROFESSOR 1 - questionário).

²⁵ [...] we should not think about a machine *having* an effect. We should be talking about the opportunity offered us, by this computer presence, to rethink what learning is all about, to rethink education.

Na minha disciplina é importantíssima. Os alunos têm acesso a vários recursos [...] Minhas aulas são disponibilizadas em slides para que o aluno tenha acesso a imagens, vídeos e músicas. (PROFESSOR 2 - questionário).

Essenciais para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, aprimoramento e introdução aos alunos que não têm acesso à tecnologia (PROFESSOR 3 - questionário).

[...] não temos mais como trabalhar sem eles, nossos alunos precisam desenvolver as habilidades quanto ao uso adequado deles e nosso trabalho também não flui [...] (PROFESSOR 5 - questionário).

[...] facilitando o processo de ensino/aprendizagem desde o planejamento até a prática em sala (PROFESSOR 6 - questionário).

Fundamental. O aluno está imerso em tecnologia [...] (PROFESSOR 7 - questionário).

Uma ferramenta importante para o ensino/aprendizagem. (PROFESSOR 8 – questionário).

[...] facilitando para o professor e engajando os alunos. (PROFESSOR 10 – questionário).

[...] são extremamente importantes para o ensino/aprendizagem, tornam as aulas mais interessantes [...] (PROFESSOR 11 – questionário).

Sem dúvida, a tecnologia ajuda o trabalho de muitos profissionais e o professor é um deles. Um exemplo é a frase do Professor 5 do questionário, quando admite: “*não temos mais como trabalhar sem eles*” (referindo-se aos recursos tecnológicos). Os registros dos diários de classe e planejamento de aulas *on-line* não apenas contribuem para a diminuição do desperdício de papel, como torna possível o acesso a essas informações em qualquer lugar desde que haja um dispositivo conectado à *internet*.

Os materiais elaborados podem ser salvos na nuvem e compartilhados com qualquer pessoa, possibilitando que esta não apenas visualize, mas também o edite. E as ferramentas de videoconferência, por exemplo, economizam nosso tempo, por não exigirem o deslocamento. Ir à biblioteca também não é mais um problema, já que se pode ir a muitas delas num curto espaço de tempo através da *internet*.

Quanto à importância de os estudantes aprenderem com as tecnologias (aplicativos), surgiram algumas respostas relacionadas à vida profissional futura deles, conforme lemos nas transcrições a seguir:

[...] a gente vai fazendo treinamento pra mostrar pros alunos que recursos eles podem estar utilizando, que futuramente vão ajudá-los. [...]

eu confesso que antigamente eu não dava muita importância, quer dizer, eu sabia que era importante, mas eu não me atualizava disso, mas do ano passado pra cá eu percebi como é importante eles estarem por dentro disso e também porque mais tarde eles vão usar muito, [...] eles gostam muito dessa área tecnológica, e a maioria pensa em trabalhar com programação, com games, [...] pra eles é muito bom porque eles conseguem crescer e já ter visões do que eles querem mais pra frente, eu acho muito válido. (PROFESSOR 1 - entrevista)

[...] “ah eu aprendi a ferramenta de forma diferente, até eu posso usar essa habilidade que eu tô aprendendo agora, como se fosse um trabalho extra, como se fosse um freelancer, pra fazer um panfletinho”, ano passado a gente fez a revista e ele disse “ah professor eu fiz um cartão de visita pro meu pai”, acho que ele faz frete ou alguma coisa assim e ele montou o cartão de visita através do Canva também (PROFESSOR 2 - entrevista, reportando as falas de seu estudante).

A preocupação com a vida profissional futura de nossos estudantes é genuína, pois, a LDB 9394/96, em seu artigo segundo, declara como finalidade da educação o preparo do estudante para o exercício da cidadania e também sua *qualificação para o trabalho* (BRASIL, 1996, grifo nosso); portanto, dessa pequena amostragem podemos depreender que esses professores estão cientes de sua responsabilidade nesse quesito e procuram colocá-la em prática, haja vista o exemplo do estudante que criou um cartão de visita para o negócio do seu pai, conforme relato do Professor 2, acima.

Das dificuldades levantadas pelos professores destacamos: a falta de equipamentos e de cursos de formação para os profissionais, e problemas com a qualidade de sinal de *internet*, conforme podemos ler a seguir nas transcrições das entrevistas e de dois respondentes do questionário:

Acho que a maior dificuldade é a falta de formação [...] ninguém me ensinou a usar essas plataformas, e quando vi, em 2020 estava dentro de um Classroom que eu nem sabia se existia na vida [...] às vezes a gente não usa muito a tecnologia por isso, a gente não tem a formação (PROFESSOR 2 - entrevista).

A dificuldade que eu tenho é que, é mais uma dificuldade de local, porque só se dá na situação onde estou agora, eu trabalho numa região que tem um grande problema com conexão com internet, então tem vezes que cai, tem vezes que não cai, boa parte do ano a gente estava sem. Os aparelhos... têm um ou outro, eles tiveram um mau uso durante o tempo, então alguns não funcionam tão bem quanto deveriam, agora final do ano teve uma melhora [...]. Mas, a dificuldade principal é a conexão que é instável e faltam aparelhos novos (PROFESSOR 3 - entrevista).

[...] mas a dificuldade é que nem sempre nós vamos ter acesso a isso dentro da sala de aula pública, então no momento, pode ser que eu não

tenha algum material que eu precise, pois, nem todas as salas têm projetor, acesso à internet pelo menos na escola que eu trabalho tem um acesso bom, [...] talvez a dificuldade em algum momento é que não tive acesso, mas acho que a escola já está trabalhando para melhorar isso, cada vez mais a gente tá tendo acesso (PROFESSOR 4 – entrevista).

Estou há pouco na educação e percebo que a falta de formação continuada é um dos grandes dilemas desta área. Os profissionais que estão há mais tempo também reclamam desta falta de atenção. A BNCC visa o desenvolvimento do aluno, porém, não temos ferramentas, tempo ou conhecimento necessário para criar tal ambiente para o nosso aluno (Desabafo do PROFESSOR 1, respondente do questionário).

[...] confesso que é necessário um maior aprofundamento meu neste assunto para auxiliar ainda mais meus alunos a interagirem de forma segura e crítica neste mundo digital (PROFESSOR 2 - questionário, referindo-se ao letramento digital crítico).

Sobre a falta de equipamentos e sinal de *internet*, entendemos que muitas vezes o problema transcende os muros escolares e a vontade dos professores e da gestão, esbarrando em falta de recursos financeiros advindos do governo estadual e até mesmo infraestrutura no caso de antenas que proveem o sinal da *Internet*, como podemos ver no depoimento do Professor 3, que diz: “*é mais uma dificuldade de local, porque só se dá na situação onde estou agora, eu trabalho numa região que tem um grande problema com conexão com internet*”. Contudo, em nossos dados, destaca-se uma escola que não esperou os recursos chegarem, mas foi atrás deles, como lemos no seguinte excerto:

[...] a gente já vem há alguns anos trabalhando essa questão do uso das tecnologias, então a gente tem uma diretora que tem a mente bem aberta pra essa parte e ela já vai atrás de recursos pra nós faz um bom tempo. Então primeiro foi a conquista da Internet, então antes do governo disponibilizar pra nós a internet a escola já tinha disponibilizado por conta própria, e a partir dali a gente começou a trabalhar com os celulares, com os notebooks, tablets, e aos poucos ela foi inserindo isso, computadores dentro de sala de aula, a Internet que atingisse toda a área escolar, para que todas as salas a gente pudesse utilizar, então a gente tem, hoje nós temos quase todas as salas com datashow, a metade das salas tem computador e datashow, tem uma sala com lousa digital, então sempre ... eu me sinto assim privilegiada porque a nossa escola tem vários recursos nessa área e a direção assim, sempre que possível eles vão complementando, tem condições de adquirir mais algum material tecnológico, ela vai atrás e consegue pra nós, então é fácil de a gente estar trabalhando com eles em sala disso. (PROFESSOR 1 - entrevista, grifos nossos).

De que forma essa diretora foi atrás desses recursos não é informado, mas o Professor 1 nos dá algumas pistas quando diz que a diretora (grifos nossos): “tem a mente

bem aberta pra essa parte [...]; ela já vai atrás de recursos pra nós [...]; ela vai atrás e consegue pra nós”, inferindo-se que a diretora parece ter consciência da importância de ter e de trabalhar com esses recursos na escola, e que não os espera chegar, supomos, do governo. O fato é que se ela conseguiu outras escolas também podem conseguir; assim como a manutenção dos equipamentos, que também é responsabilidade da gestão.

Segundo os depoimentos dos professores, o maior entrave para a correta utilização da tecnologia e o consequente desenvolvimento do seu letramento digital esbarra na formação, ou na falta dela: *“a maior dificuldade é a falta de formação [...], às vezes a gente não usa muito a tecnologia por isso, a gente não tem a formação”* (PROFESSOR 2 - entrevista); *“percebo que a falta de formação continuada é um dos grandes dilemas desta área. Os profissionais que estão há mais tempo também reclamam desta falta de atenção”* (PROFESSOR 1 – questionário); *“é necessário um maior aprofundamento meu neste assunto”* (PROFESSOR 2 – questionário). A fim de entendermos melhor como se oportuniza a formação em serviço para esses profissionais, além da conversa com o supervisor de ensino da rede, já mencionada, procuramos informações no site da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e encontramos a informação da disponibilização de uma formação para professores do 3º ao 9º ano da rede, formação essa voltada para a implementação do CBTCEF, sendo realizada em plataforma *on-line* entre abril e agosto de 2022. São nove webconferências obrigatórias em um núcleo em comum entre disciplinas, uma webconferência obrigatória conforme componente curricular ou área de atuação e uma webconferência complementar a escolher entre sete temas, dos quais, pelo menos um deles trata da cultura digital.

Ainda que o curso seja *on-line* e assíncrono, acreditamos ser uma boa oportunidade de aprendizagem. De alguma forma, um curso está sendo disponibilizado. Porém, a nosso ver, a parte prática jamais deveria ser negligenciada, pois a troca de ideias entre os professores (ainda que apenas entre os professores da mesma escola) poderia trazer resultados muito mais consistentes e concretos para a sala de aula. Exige-se muito do professor, que seja inovador, que mude suas práticas para motivar seus estudantes, mas quando lhe é ministrado, isso acontece da antiga forma tradicional de sempre, não se lhe oportuniza uma vivência diferente; logo, ao ensinar, na maioria das vezes ele acaba por replicar a forma como aprendeu.

Lembramos ainda, que em conversa com o supervisor de ensino da Coordenadoria Regional de Educação em Jaraguá do Sul, fomos informados de que os professores têm

quatro horas mensais de formação e mais duas paradas pedagógicas no local de trabalho. A questão talvez seja: que assuntos têm sido a prioridade dessas reuniões? O quanto desse tempo tem sido aproveitado para se trabalhar os temas pertinentes à tecnologia e ao letramento digital? Se, de acordo com a pesquisa, 92% dos respondentes do questionário consideram o uso dos recursos tecnológicos importantes na sua prática, supomos que esse também deveria ser um assunto de destaque na formação dos professores.

Conforme as entrevistas, pudemos verificar que a forma de amenizar as dificuldades acima mencionadas parte, na maioria das vezes, da iniciativa do professor em buscar ajuda com outros colegas mais experientes, ou mesmo com seus estudantes. Outras formas envolvem momentos de formação na escola e cursos fora da escola, ou mesmo apoiando-se em seus conhecimentos prévios com o computador, por exemplo:

[...] na verdade, antes de nós começarmos a equipar a escola nós já começamos com os cursos [...] eu trabalho junto com os professores que sabem mais que eu [...] Às vezes eles dizem [referindo-se aos alunos] “Professora! Mas por que você não simplifica tal coisa? Você pode fazer assim...” (PROFESSOR 1 - entrevista).

Como eu trabalhava com computador na área de vendas, eu fazia o atendimento online, então não era tão difícil, mais difícil foi mesmo o programa lá do Estado de como colocar os atendimentos, colocar notas, isso acho que foi mais difícil pra mim do que o próprio Classroom (PROFESSOR 2 - entrevista, referindo-se ao seu conhecimento prévio quanto ao uso de programas de computador).

Eu fiz um curso de gamificação online há duas semanas atrás, gratuito, através do Youtube (PROFESSOR 2 - entrevista, referindo-se a sua formação continuada fora da escola).

Eu passei os sites originais pra eles pesquisarem, mas nem todos conseguiram por causa da conexão. Isso foi algo novo que eu tentei esse ano e deu bastante certo. Eu gostei bastante e continuarei a utilizar, adaptando a cada situação, melhorando o que não deu certo, mas foi muito bom. [...] esse ano como voltamos presencial, por poucos momentos eu pedi em forma digital, pra quem conseguisse fazer, se não, de forma impressa, eu flexibilizei conforme a situação do aluno (PROFESSOR 3 - entrevista, referindo-se a como lida com os problemas de conexão com Internet, grifos nossos).

[...] tive a sorte de fazer um curso de informática quando era pequeno então eu sei bastante (PROFESSOR 3 - entrevista, referindo-se ao seu conhecimento prévio, através de cursos antes de iniciar no magistério).

Por meio desses exemplos, percebemos que os professores compreendem a necessidade de se atualizarem em relação aos recursos tecnológicos (*hardware e software*)

que utilizam, assim como, de desenvolverem essas mesmas capacidades em seus estudantes. A pergunta que surge é: sabem como fazê-lo? Ter uma escola com equipamentos modernos e *internet* de qualidade seria o bastante para professores e estudantes desenvolverem suas capacidades tecnológicas/digitais? Frizon *et al.* (2015, p. 10199) trazem importante reflexão nesse sentido, sobre o que nós professores precisamos evitar:

Muitas vezes, o que encontramos nas escolas, é um computador sendo apenas o substituto de um livro didático, ou seja, a escola apenas mudou a ferramenta, mas os processos de ensino e de aprendizagem continuam os mesmos, pautados na repetição, no exercício de memorização, o que impede que o aluno reflita e faça intervenções. Neste contexto é possível afirmar que modernizamos o recurso, mas não nos desprendemos de velhas práticas pedagógicas.

Ainda dentro desse contexto, Holden e Nobre (2018, p. 28, tradução nossa) nos levam a refletir sobre a opção pela tecnologia em sala de aula ao trazerem o seguinte questionamento: “Por que estou usando a tecnologia aqui? Há algo que pode ser feito melhor, mais rápido ou mais eficientemente se eu adicionar tecnologia à minha aula?²⁶”. E aí estamos nos referindo ao uso instrumental da tecnologia. Se nos atentarmos para as habilidades sociais, aquilo que fazemos por meio da tecnologia quando lemos e escrevemos, então o tema do letramento digital torna-se ainda mais urgente de ser abordado. Voltamos ao assunto da formação continuada, do repensar o fazer pedagógico; para que as tecnologias sejam utilizadas de modo devido, tanto por professores quanto por estudantes; é a práxis do fazer educativo (FRANCO, 2016).

4.3 Professores em letramento formando sujeitos em letramento

Sabemos que aprendemos de diversas maneiras: ouvindo, lendo, vendo, fazendo e também ensinando; portanto, para nós professores, que estamos diariamente ensinando, também estamos constantemente aprendendo. Dessa forma, um dos objetivos propostos

²⁶ Why am I using technology here? Is there anything that can be done better, faster or more effectively if I add technology to my lesson?

nesta pesquisa foi o de descobrir como os professores de Língua Inglesa da rede estadual de Jaraguá do Sul tornam-se letrados digitalmente ao mesmo tempo em que formam outros sujeitos letrados digitalmente.

Dentre os doze respondentes do questionário, dez acreditam ser importante/muito importante promover o letramento digital de seus estudantes; dois, não responderam à questão. Quando perguntados de que forma eles acreditariam estar promovendo o letramento digital de seus estudantes, os exemplos trazidos foram: quando utilizam o celular para fazer traduções; quando fazem pesquisas em sites confiáveis; quando estudam através de sites e aplicativos confiáveis; e quando os estudantes produzem seus trabalhos por meio da tecnologia.

Uma resposta destacou-se dentre as demais, pois, um respondente acredita estar promovendo o letramento digital de seus estudantes “durante a explicação e fixação do conteúdo/habilidade a ser trabalhada” (PROFESSOR 6 - questionário). A fala dá a entender que é o professor quem está no controle da tecnologia enquanto os estudantes observam; certamente é possível que haja alguma aprendizagem; contudo, cremos que o ideal seria que o próprio estudante interagisse com a tecnologia (*hardware* e *software*).

Neste caso, especificamente, o professor parece estar desenvolvendo seu letramento digital, enquanto que para o estudante, o ideal seria que ele mesmo fizesse uso das ferramentas de leitura/escrita digitais, pois, como bem ressalta Kleiman (2006a), a apreensão dessas práticas de leitura/escrita pode romper com a posição subalterna de professores e estudantes, fortalecendo-os em seus posicionamentos; portanto, quanto mais os estudantes puderem interagir com as ferramentas para criarem por meio delas, tanto melhor poderão desenvolver seu letramento. Nesse sentido, apresentamos excertos das entrevistas com os professores, que ilustram as práticas de leitura/escrita trabalhadas com seus estudantes:

[...] tem alguns pra montagem de gráfico, de folders, panfletos [...] tem esse aplicativo em que vocês podem montar folders, mapas conceituais [...] (PROFESSOR 1).

[...] geralmente são textos em inglês e eles têm que fazer a compreensão dos textos em inglês no Inglês [...] A gente usa bastante o Canva, pra fazer um pôster ou outros gêneros textuais que tem ali. No Flipsnack, criamos uma revista [...] então passei pro sétimo ano, eles estão fazendo slide, tipo um artigo científico, mas no slide, estou ensinando eles aos poucos, olha aqui é ferramenta de texto [...] (PROFESSOR 2)

Diante das falas dos professores entrevistados e da bibliografia estudada para a escrita desta dissertação, só podemos concordar com Kleiman (2006a) que trabalhar o letramento a partir da perspectiva de agência é o melhor caminho para que professores e estudantes desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita, uma vez que, na prática da agência, professores e estudantes são coautores das obras que criam, ambos tendo a oportunidade de desenvolverem seus letramentos.

Quando perguntados sobre como imaginam que deveria acontecer a inserção da tecnologia na escola, as falas são as mais diversas; porém, mais uma vez sobressai a necessidade de formação, tanto dos recursos em si, quanto do letramento digital. Vejamos alguns excertos:

Primeiramente, fornecer aos professores os recursos e os treinamentos adequados [...] (PROFESSOR 2 – questionário)

[...] com profissionais capacitados para utilizar esses recursos. (PROFESSOR 7 – questionário)

Os professores deveriam ter uma formação prática dos recursos, como por exemplo, cursos como usar o Canva e também ideias de como usar esses recursos no seu componente curricular. (PROFESSOR 10 – questionário).

[...] os professores deveriam receber treinamento adequado. (PROFESSOR 11 – questionário)

Acreditamos que quando o assunto tecnologia é abordado, o que primeiro vem à mente relaciona-se ao seu uso instrumental: como liga, como acessa, que recursos disponibiliza, como procede; em seguida pensa-se em como o recurso poderá ser aproveitado na disciplina. A fala do professor 11 do questionário quando diz: “*deveria ter uma formação prática [...] ideias de como usar no seu componente curricular*” e do professor 2 da entrevista, cujo excerto já foi mencionado anteriormente, em que diz: “... *porque dentro da minha disciplina também não achei como utilizar*”, exemplificam nossa afirmação e demonstram que o tema do letramento digital talvez não tenha sido suficientemente bem trabalhado nas formações pedagógicas. Afinal de contas, se no ambiente escolar a escrita está praticamente no centro de tudo o que fazemos, como ignorar/não saber como utilizar a escrita nos recursos digitais que são disponibilizados, independente da disciplina em que o professor atue? Baseados na fundamentação teórica e

nos dados apresentados pela pesquisa, seguimos para o próximo capítulo com as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

These are the contents in my head.
 And these are the years that we have spent
 And this is what they represent
 And this is how I feel.
 Why²⁷ (Eurythmics)

A presente pesquisa teve por objetivo geral compreender como os letramentos digitais dos professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II da rede pública estadual de Jaraguá do Sul tem se desenvolvido por meio do que dizem de suas práticas pedagógicas. Para alcançarmos tal objetivo nos propomos por meio de questionários (auto aplicados) e entrevistas: 1) especificar quais são as práticas pedagógicas e de que forma têm contribuído para o desenvolvimento dos letramentos digitais desses professores; 2) levantar quais são os desafios que encontram e como os superam e 3) descrever como os professores caracterizam seu papel como formadores de sujeitos letrados digitalmente.

Com uma amostragem de doze questionários, vindos de oito diferentes escolas e cinco entrevistas gravadas, pudemos perceber que, em primeiro lugar, as práticas que têm contribuído para o desenvolvimento digital dos professores se dão por meio de alguns cursos/formações, frequentemente por meio das mediações entre sujeitos (professor-professor, professor-estudante) e, principalmente, por meio das suas práticas pedagógicas cotidianas, que se referem à pesquisa, planejamento e apresentação da aula, sobressaindo-se a utilização de recursos para se trabalhar o *listening*, *reading* e *writing*.

Em um segundo ponto, como a maioria diz utilizar-se da tecnologia em sala de aula com frequência, os obstáculos que prevalecem para o pleno desenvolvimento dos letramentos digitais são as dificuldades técnicas, como falta de equipamentos ou da manutenção desses e baixa qualidade do sinal de *internet*; e, principalmente, a falta de formação no tema letramento digital propriamente dito, para ficar claro como se trabalhar com a leitura e a escrita no ambiente digital, independente da disciplina em que se atue e do recurso tecnológico que se use. Para superar essas dificuldades descobrimos que algumas escolas destacam-se ao tentar melhorar a qualidade dos recursos físicos e

²⁷ Isso é o que eu penso. Esses são os anos que passamos, isso é o que eles representam e é assim que me sinto.

investem algum tempo em formação. Mencionamos ainda que, na falta dos recursos digitais, alguns professores dizem improvisar ou adaptar conforme o possível.

Em um terceiro ponto, apesar de a maioria responder que é importante trabalhar os letramentos digitais com seus estudantes, é perceptível a insegurança quanto a afirmarem-se letrados digitalmente. Acreditamos que isso se dê pelo fato de as formações terem um foco mais tecnicista da tecnologia.

A pesquisa mostrou que os professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II da rede estadual de Jaraguá do Sul utilizam-se da tecnologia diariamente, tanto para uso pessoal quanto profissional. Demonstram interesse em trabalhar com a tecnologia em sala de aula, sendo limitados pela qualidade e disponibilidade desses recursos em suas escolas e entendem a importância do seu papel como sujeitos que vão letrar outros sujeitos, mas demonstram insegurança quanto ao tema. A falta de formação foi um assunto recorrente nas entrevistas. Percebemos a utilização da tecnologia como uma aliada da prática pedagógica dos professores de Língua Inglesa, que a tem aproveitado como fonte de material autêntico para as aulas, especialmente para as atividades de *listening* e *reading*.

Como a coleta de dados se deu em dois momentos diferentes, as entrevistas de 2021, realizadas durante as aulas remotas, enfatizaram muito a falta de formação para se trabalhar por meio da tecnologia. Após o retorno às aulas presenciais, a ênfase foi maior na falta de equipamentos. Independente do formato, remoto ou presencial, acreditamos que ainda estamos *engatinhando* no uso da tecnologia em sala de aula, quando a utilizamos somente como um recurso moderno que substitui outros equipamentos tecnológicos conforme mencionado anteriormente. Faz-se necessário pensar o uso dessa ferramenta a fim de aproveitá-la para melhorar a prática docente e a aprendizagem dos estudantes ainda mais.

Com o aprendizado a nós proporcionado pela revisão de literatura para a escrita desta dissertação, acreditamos que os letramentos remix e de codificação sejam boas oportunidades a serem exploradas no sentido de inovar nas práticas em sala de aula, assim como, trabalhar o letramento na perspectiva de agência.

Acreditamos que o presente trabalho possa contribuir para a educação de um modo geral, quando demonstra tanto o quanto já caminhamos em relação à inserção da tecnologia e seu uso nas salas de aula, quanto aos obstáculos que ainda precisamos superar. Dentre aqueles que se referem à prática pedagógica dos professores de Língua Inglesa, destacamos a necessidade de formação sólida no tema dos letramentos digitais, pois, mais importante

do que saber como a máquina ou seus programas funcionam, é saber o que podemos fazer com/por meio dela e, nesse sentido, o produto do nosso trabalho por meio da tecnologia, precisa ser ético e responsável, temas que os letramentos digitais contemplam muito bem. Esperamos, também, que este trabalho possa incentivar outros profissionais a adentrarem no campo da pesquisa trazendo contribuições para a área que possam se refletir nas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AKOTO, Richard A. O professor que viralizou com aula de computação sem computador e chamou atenção da Microsoft. **Globo.com**, 01 mar. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/o-professor-que-viralizou-com-aula-de-computacao-sem-computador-e-chamou-atencao-da-microsoft.ghtml>. Acesso em: 08 jul. 2022.

ALMEIDA, Elizabeth; SANTOS, Luísa; FERREIRA, Paula; VIANA, Thaís. **Contribuições do Sociointeracionismo para o processo de ensino aprendizagem**. UNABETIM, Betim, 2021.

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo do conceito à prática**. 2ª Ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ARCANGELI, Cris. Redes Sociais registram 4,62 bi de usuários – e vão continuar crescendo. **Revista Exame**. Disponível em: <https://exame.com/colunistas/empreender-liberta/redes-sociais-registram-462-bi-de-usuarios-e-vaio-continuar-crescendo>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. 2ªed. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCG, 2021

BLIZZARD. **World of Warcraft**. 2022. Disponível em: <https://worldofwarcraft.com/pt-br>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRACKMANN, Christian P. O pensamento computacional no ensino fundamental. **Jornal da Universidade**. Rio Grande do Sul, 06 abr. 2018. Disponível em <https://www.ufrgs.br/ciencia/o-pensamento-computacional-no-ensino-fundamental/>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41-44. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDE_ZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 22 mai. 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 09 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa**, Brasília MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2022.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. Prentice Hall Regents, 1994.

COSTA LEITE, Patrícia M. de C.; et.al., **Inglês como língua franca, o mito da natividade e as implicações pedagógicas para o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa**. Revista Trem de Letras. Alfenas, MG, v.6, n.1, 2020.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana (Orgs.). **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 97 no.247 Brasília Set./Dec. 2016.

FRIZON, Vanessa *et al.* A formação de professores e as tecnologias digitais. **Educere**, p. 10191-10205, out. 2015.

GEE, James P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave-Macmillan, 2003.

GILSTER, Paul. **Digital Literacy**. USA: John Wiley & Sons, Inc. 1997.

HOLDEN, Susan; NOBRE, Vinicius. **Teaching English Today. Contexts and Objectives**. São Paulo: Hub Editorial, 2018.

JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, vol. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. ; BOCH, F. **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006a.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 409-424, 2006b. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 1 ago. 2022.

KLEIMAN, Angela B. Professor agente de letramento. **Escrevendo o Futuro**. 2007. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/1833/entrevista-professor-agente-de-letramento>. Acesso em: 09 ago. 2022.

KRASHEN, Stephen D. **The Input Hypothesis. Issues and Implications**. Longman Group, UK, 1985. Disponível em: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Pergamon Press Inc., 2009. Disponível em: http://www.sdcrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

LI, Zhuo. **Adolescent English Language learner's second language literacy engagement in *World of Warcraft* (WOW)**. Orientadora: Maria Coady. 2011. 292 f. Dissertação (Doutorado em Filosofia) – universidade da Flórida. Flórida-USA, 2011. Disponível em: https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/E0/04/25/01/00001/li_z.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

LIMA, Gislaine P.; QUEVEDO, Gladys. **Breve história da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil**. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em 07 fev. 2022.

LIMA, Denilso de. **Como começou o ensino de inglês no Brasil?** Disponível em: <https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2017/03/como-comecou-o-ensino-de-ingles-no-brasil.html/amp>. Acesso em: 07 fev. 2022.

LISTA DE PAÍSES ONDE O INGLÊS É A LÍNGUA OFICIAL. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Lista_de_pa%C3%ADses_onde_o_ingl%C3%AAs_%C3%A9_a_l%C3%ADngua_oficial&oldid=63769325>. Acesso em: 05 jul. 2022.

LOPES, Maria G. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Rodrigo S.; BAUMGARTNER, Carmen T. **Inglês como língua franca: explicações e implicações**. The Specialist. Puc São Paulo, v.40, n.2, 2019.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OECD. **21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World**, PISA. Paris: OECD Publishing, 2021. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>. Acesso em: 18 jun. 2021.

O'REILLY, Tim. **What is Web 2.0**. 2005. Disponível em: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PAPERT, Seymour. **A Critique of Technocentrism in Thinking About the School of the Future**. M.I.T Media Lab Epistemology and Learning Memo N°2, 1990. Disponível em: <http://www.papert.org/articles/ACritiqueofTechnocentrism.html>. Acesso em 21 out. 2022.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de Infância para a Vida Toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

RIBEIRO, Ana E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla V; RIBEIRO, Ana E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2021.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Disponível em: <https://document.onl/documents/pedagogia-dos-multiletramentos-diversidade-cultural-e-de-linguagens-na-escola.html?page=10>. Acesso em: 06 jun. 2022.

ROMERO, Priscila. **Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SALLES, Michele R.; GIMENEZ, Telma. **Ensino de Inglês como língua franca: uma reflexão**. Belt Journal. Porto Alegre. V.1, n.1, p.26-33, Jan-Jul, 2010.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da Ubiquidade para a educação. **Revista Novas Mídias e o Ensino Superior**, 2013. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nxx8cvx> . Acesso em: 19 jul. 2022.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; GOMES, Sirleia Pereira Silva. Formação continuada de professores: Desafios e dificuldades do exercício da docência. **Educação no Século XXI-Formação Docente**. 1ªed. Belo Horizonte: Editora POISSON, v. 22, p. 145-151, 2019.SCRATCH. 2022. Disponível em: <https://scratch.mit.edu>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SIQUEIRA, Domingos S. P.; ANJOS, Flávio A. dos. **Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento**. Muitas Vozes, Ponta Grossa, v.1, n.1, p.127-149, 2011.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Campinas: Cedes, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 10/06/2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TOTENART. **História do Emoji: assim começou tudo**. Disponível em: <https://totenart.pt/blog/noticias/historia-do-emoji/#:~:text=Em%201999%20a%20NTT%20Docomo,informa%C3%A7%C3%B5es%20de%20uma%20forma%20simples>. Acesso em: 10 ago. 2022.

UNESCO. **The use of vernacular languages in education. Monographs on fundamental education - VIII**. Paris: UNESCO, 1953.

WAL. Thomas V. Folksonomy Coinage and Definition. 2007. Disponível em: <https://vanderwal.net/folksonomy.html>. Acesso em: 10 ago. 2022.

WOWPEDIA. 2022. Disponível em: <https://wowpedia.fandom.com/wiki/Wowpedia>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ZAGAL, José P. **Uma estrutura para o letramento e a compreensão de jogos**. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4897204/mod_resource/content/1/Zagal_2009.pdf . Acesso em: 10 ago. 2022.

APÊNDICE A – Perguntas questionário

Questionário

Caro respondente, sua contribuição é muito importante para minha pesquisa. Peço a gentileza de respondê-la com sinceridade e sem consulta a outros materiais. Caso alguma questão lhe cause algum constrangimento, não é obrigado a respondê-la. Atenciosamente, Carolina Pedri Klabunde.

1. Qual seu nível de formação completo?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

2. Qual seu tempo de atuação no magistério?

- Este é o primeiro ano
- 2 - 5 anos
- 6 - 10 anos
- 11 - 15 anos
- Mais de 15 anos

3. Que idade você tinha quando teve acesso a um computador pela primeira vez?

⋮

4. Como/com quem você aprendeu a usar o computador?

⋮

5. O que você costuma ler no meio digital (computador/tablet/celular)? Assinale tantas opções quantas achar necessário.

- e-mails
- notícias
- blogs
- artigos científicos
- conteúdos em redes sociais
- Outros...

Outros: _____

6. Quanto tempo diariamente você lê através dos meios digitais?

- 1h a 2h/dia
- 3h a 5h/dia
- 6h a 10h/dia
- + 10h/dia

7. O que você geralmente escreve através dos meios digitais? Assinale tantas opções quantas achar necessário.

- e-mails
- planos de aulas
- postagens em blogs
- mensagens em bate-papo
- comentários em redes sociais
- Outros...

Outros: _____

8. Com que frequência você utiliza os recursos digitais (computador/tablet/celular) na sua prática em sala de aula?

- | | | | | | | |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Nunca | <input type="radio"/> | Sempre |

9. Quando os utiliza, de que forma o faz?

11. Você participou de algum treinamento/formação para utilização de recursos tecnológicos em sala de aula nos últimos 2 (dois) anos?

- Sim
- Não

12. Em caso afirmativo, no que consistiu este treinamento?

13. Você considera o uso de recursos tecnológicos importantes na sua prática?

- Sim
- Não
- Mais ou menos

14. Qual a sua opinião sobre o uso de recursos tecnológicos em sala de aula?

15. Como você imagina que deveria acontecer a utilização/inserção destes recursos nas escolas?

16. Você sabe o que é letramento digital? Em caso afirmativo, descreva brevemente com suas palavras o que entende por ele.

17. Na sua opinião qual a importância de se promover o letramento digital dos alunos?

	1	2	3	4	5	
Não tem importância	<input type="radio"/>	Extremamente importante				

...

18. Em que momento de sua prática pedagógica você acredita estar promovendo o letramento digital de seus alunos?

19. Muito obrigada por sua contribuição! Gostaria de dar continuidade à pesquisa participando de uma conversa com a pesquisadora? Se sim, por favor deixe registrado seu e-mail e telefone para que eu possa entrar em contato. Obs.: nossa conversa será realizada individualmente, agendada previamente, em ambiente de videoconferência on-line.

- SIM. DESEJO PARTICIPAR DE ENTREVISTA COM A PESQUISADORA
- Não. Obrigado(a)

CONTATO PARA ENTREVISTA

NOME:

E-MAIL:

TELEFONE:

APÊNDICE B – Perguntas da Entrevista

Roteiro de perguntas para Entrevista

1. Qual seu nível de formação completo e tempo no magistério?
2. Você costuma ler e escrever através de recursos digitais (computador/tablet/celular)? Como os utiliza no seu dia-a-dia e por quanto tempo?
3. Você utiliza recursos digitais nas suas práticas pedagógicas? Como os utiliza?
4. Você considera importante trabalhar esses recursos com seus alunos? Por quê?
5. Enumere algumas facilidades e dificuldades que você tem para a utilização desses recursos nas suas práticas pedagógicas.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Questionário

Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – Para Questionário

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Carolina Pedri Klabunde, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas” do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas dadas por você, através deste questionário, ficarão em arquivo pessoal da pesquisadora por cinco anos, sendo após este período inutilizado. Sua contribuição é fundamental para a construção da dissertação “O Letramento Digital nas práticas pedagógicas dos Professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II da rede pública estadual de Jaraguá do Sul”, que está sob orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner e que tem por objetivo compreender o desenvolvimento do letramento digital dos professores por meio do que dizem em suas práticas pedagógicas.

Sua participação se restringirá a responder o questionário em anexo. Você terá a liberdade de se recusar a responder as questões que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado à pesquisadora, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a pesquisa será realizada em total conformidade com a legislação vigente. Sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos dentre os quais podemos citar: constrangimento por não saber responder a alguma pergunta. Se for o caso você pode deixar a pergunta em branco e passar para a próxima. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo “Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas”. Acreditamos também, que esta seja uma oportunidade de reflexão sobre suas práticas em sala de aula e sua própria formação continuada. Os dados fornecidos poderão embasar novas pesquisas ou propiciar a criação de cursos, materiais e outros, na área de letramento digital, tanto para professores quanto para alunos.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita à pesquisadora e sua orientadora, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas. Todos os gastos envolvendo a pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora, não havendo custos para você, entrevistado, logo não há necessidade de ressarcimento.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47)3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10, Zona Industrial, Campus Universitário – Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala 221. Bem como a pesquisadora, pelo telefone (47)999929215 ou no endereço: Rua Hermann Schulz, 88, Vila Lenzi, Jaraguá do Sul/SC, CEP 89252-480. E-mail: carolinapedri@gmail.com (caso deseje receber os resultados da pesquisa, favor sinalizar pelo e-mail acima).

ATENÇÃO! Se tiver alguma dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47)3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10, Zona Industrial, Campus Universitário – Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala 31. Ou pelo e-mail: comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, clique no botão “SOU MAIOR DE 18 ANOS E DESEJO PARTICIPAR DA PESQUISA” abaixo. Caso não aceite participar, clique em “NÃO DESEJO PARTICIPAR DESTA PESQUISA”.

Desde já agradecemos sua disponibilidade.

Importante! As informações deste termo são importantes e incluem o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa. Orienta-se que você salve como *print* de tela e/ou imprima este documento guardando-o com você.

Consentimento

Acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima.

() SOU MAIOR DE 18 ANOS E DESEJO PARTICIPAR DA PESQUISA

() Não desejo participar desta pesquisa

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O LETRAMENTO DIGITAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE JARAGUÁ DO SUL

Pesquisador: Carolina Pedri Klabunde

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49986121.0.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.948.708

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo compreender como os professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II da rede de ensino estadual de Jaraguá do Sul desenvolvem seu letramento digital em suas práticas pedagógicas. Terá por base bibliográfica autores como Soares (2002, 2020), Dudeney et al (2016) e Borges (2016) na área de letramento digital; os documentos oficiais da Educação, como a Base Nacional Comum Curricular (2017), e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019); e para a formação de professores nos basearemos na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019). A pesquisa, de cunho qualitativo, será feita com professores de Língua Inglesa no segundo semestre de 2021, usando o questionário e a entrevista como instrumentos de geração de dados, e, após o tratamento dos dados, dar-se-á seguimento com a escrita do trabalho de dissertação. O letramento digital tem se tornado um assunto cada vez mais importante, conforme nossas atividades pessoais ou profissionais são cada dia mais centradas nas tecnologias digitais da informação e da comunicação (quanto mais em época de pandemia!). A nova base para formação inicial de professores prescreve enfaticamente o trabalho com as tecnologias, demandando o estudo do tema. Ressaltamos, ainda, a importância da formação continuada aos profissionais que já atuam em sala de aula, tanto porque se formaram antes deste novo currículo, quanto pela velocidade das mudanças que acontecem nos meios tecnológicos. A

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 4.948.708

formação inicial jamais dará conta de atender a esta demanda

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado número 4.916.724, liberado em 19/08/2021.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado número 4.916.724, liberado em 19/08/2021.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado número 4.916.724, liberado em 19/08/2021, porém, a pesquisadora enviou o link de coleta dos dados devidamente de acordo, sendo a pesquisa podendo ser executada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com o informado no parecer consubstanciado número 4.916.724, liberado em 19/08/2021, no entanto, a pesquisadora enviou o TCLE com a informação sobre os riscos, benefícios, ressarcimento e o e-mail do CEP, além da folha de rosto devidamente preenchida e de acordo.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "O LETRAMENTO DIGITAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE JARAGUÁ DO SUL", sob

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 4.948.708

CAAE "49986121.0.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "Carolina Pedri Klabunde", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso https://www.univille.edu.br/pt_br/institucional/proreitorias/prppg/setores/coordenacao_pesquisa/comite_etica_pesquisa/status-parecer/645062.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1791440.pdf	29/08/2021 15:12:54		Aceito
Outros	linkquest.docx	29/08/2021 15:08:31	Carolina Pedri Klabunde	Aceito
Outros	cartaresposta.pdf	29/08/2021 15:03:12	Carolina Pedri Klabunde	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDissertacao.docx	29/08/2021 15:02:24	Carolina Pedri Klabunde	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEquestentrev.docx	29/08/2021 15:01:22	Carolina Pedri Klabunde	Aceito
Folha de Rosto	folharosto2.pdf	29/08/2021 15:00:15	Carolina Pedri Klabunde	Aceito
Outros	perguntasentrevista.docx	21/07/2021 16:05:56	Carolina Pedri Klabunde	Aceito
Outros	formularioquestionario.pdf	21/07/2021 16:04:21	Carolina Pedri Klabunde	Aceito
Declaração de concordância	declaracaocoparticipante.pdf	21/07/2021 15:58:35	Carolina Pedri Klabunde	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710

UF: SC Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 4.948.708

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 02 de Setembro de 2021

Assinado por:

**Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

ANEXO B – Declaração de Instituição Coparticipante



ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
24ª Coordenadoria Regional de Educação de Jaraguá do Sul/SC
Rua: Tufie Mahfud, 155, Centro, Jaraguá do Sul/SC Fone: (47) 3276-9219

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os(as) professore(as) de Língua Inglesa do ensino fundamental II das Escolas Estaduais de Jaraguá do Sul participem da pesquisa “O Letramento Digital nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II da rede pública estadual de Jaraguá do Sul”, da mestranda Carolina Pedri Klabunde e que está sob orientação da Professora Doutora Rosana Mara Koerner, da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e que fui informado(a) de que os participantes da pesquisa serão esclarecidos sobre os objetivos da presente pesquisa e que somente participarão da pesquisa se assim desejarem.

Também fui informado(a) que, de forma alguma, haverá identificação dos professores, bem como das escolas da rede estadual. Foi-me garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou oralmente, em congressos e periódicos da área de educação, desde que preservada a identidade dos professores e os nomes das escolas estaduais.

Atenciosamente,

Fernando Alflen
Coordenador Regional de Educação

FERNANDO ALFLEN
Coord. Regional de Educação
Ato n° 1521 de 17/06/2019
Matrícula 378.169-0-03

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 23/01/2023.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: __CAROLINA PEDRI KLABUNDE__

Orientador: __Profª. Drª. Rosana Mara Koerner__

Data de Defesa: 06/12/2022

Título: Letramentos Digitais nas práticas pedagógicas dos professores de Língua Inglesa do ensino fundamental II da rede pública estadual de Jaraguá do Sul

Instituição de Defesa: __UNIVILLE__

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

Caroline Pedri Klabunde

Assinatura do autor

Joinville, 23 de jan. 2023

Local/Data