

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA,
EDUCAÇÃO E LINGUAGENS (PPGCEL)**

RITA DA HORA SOUZA

**A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA – ESTUDO DE CASO EM
DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS**

Vitória da Conquista

2022

RITA DA HORA SOUZA

**A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA – ESTUDO DE CASO EM
DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial de obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Ferreira Alves

Vitória da Conquista

2022

S718u

Souza, Rita da Hora.

A utilização das tecnologias digitais na formação de professores de língua inglesa – estudo de caso em duas escolas públicas estaduais. / Rita da Hora Souza, 2022.

117f.; il. color.

Orientador (a): Dr^a. Rosana Ferreira Alves.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências f. 97 – 106

1. Letramentos digitais. 2. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. 3.

Formação de professores. 4. Plataforma *Google For Education*. 5. Gamificação. I. Alves,

Rosana Ferreira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-

Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL – III. T.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS



UESB



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

ATA DE DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO
DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA,
EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DA UESB.

Aos vinte e dois dias do mês de setembro do ano de 2022, reuniu-se, por meio digital/virtual, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, os membros da **Banca Examinadora constituída pela Prof.ª Dr.ª Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares (PPGGEL/UESB), Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo (UFRB) e pela Prof.ª Dr.ª Rosana Ferreira Alves (PPGCEL/UESB) orientadora**, para julgar a dissertação “*A Utilização das Tecnologias Digitais na Formação de Professores de Língua Inglesa – Estudo de Caso em Duas Escolas Públicas Estaduais*”, de autoria de Rita da Hora Souza. Depois da apresentação pela candidata e arguição pela banca, deliberou-se pela Aprovação, condicionando-se o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Linha de Pesquisa: Linguagens e Práticas Sociais, à entrega de versão definitiva da dissertação até 30 dias decorridos da data de defesa, conforme preconiza artigo 62, capítulo XXIV – Da Versão Final da Dissertação, da Resolução Consepe Nº 38/2020 – que aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Nada mais havendo a ser tratado, a comissão examinadora encerrou a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após a sua leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista, 16 de dezembro de 2021.

Orientadora – Prof.ª Dr.ª Rosana Ferreira Alves

Campus de Vitória da Conquista

(77) 3424-8695 | ppgcel@gmail.com

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP: 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequezinho
CEP: 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45.031 - 300
PABX: (77) 3424 - 8600



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS



UESB



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

Cláudia

Examinadora Interna – Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

Eniel

Examinador Externo – Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo

Rita da Hora Souza

Mestranda – Rita da Hora Souza

Campus de Vitória da Conquista

(77) 3424-8695 | ppgcel@gmail.com

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP: 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequezinho
CEP: 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45.031 - 300
PABX: (77) 3424 - 8600

Dedico a todos os professores e professoras que acreditam e lutam por uma educação de qualidade e amam o que fazem.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado é fruto de longo processo de pesquisa e aprendizado. Foram mais de dois anos de transformações e desafios superados com dedicação, trabalho e o precioso apoio de várias pessoas.

Ao PAI CELESTIAL, pois proporcionou a mim o sonho de cursar o Mestrado Acadêmico.

A minha mãe Sônia Silva da Hora e minha tia Maria Helena Silva Santos que sempre acreditaram nos meus sonhos e sempre intercederam por mim.

A minha orientadora, Professora Doutora Rosana Ferreira Alves pelo empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho, como também pelo apoio nos momentos difíceis durante o período do mestrado. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário, sem nunca me desmotivar.

Desejo igualmente agradecer a todos os membros da Banca de Qualificação e de Defesa, Professor Doutor Eniel do Espírito Santo e Professora Doutora Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares. As contribuições emitidas foram importantes para aprimorar a qualidade da pesquisa.

Agradeço aos colegas de curso do Programa Curso de Mestrado em Cultura, Educação e Linguagens, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

Agradeço às duas Escolas Estaduais, por permitir e apoiar a realização das atividades de pesquisa junto aos professores e alunos. Espero que os resultados obtidos com esta pesquisa contribuam para o aprimoramento do trabalho pedagógico das instituições.

Agradeço, ainda, aos participantes da pesquisa por terem aceitado o convite e contribuído com suas falas e experiências para a realização deste trabalho. Sou eternamente grata pela alegria e generosidade com que me acolheram e pelo tempo despendido durante a participação na pesquisa.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar a realidade do docente de Inglês como língua estrangeira do Ensino Médio, buscando imprimir marcas (fundamentos teóricos e postura metodológica), que facilitem e proporcionem práticas pedagógicas inovadoras e que explorem recursos digitais, potencializando, assim, o ensino e a aprendizagem em duas escolas de públicas de Minas Gerais e Bahia respectivamente, a partir do uso da plataforma *Google For Education*. Trata-se de uma investigação qualitativa, de caráter exploratório e que utiliza o estudo de caso como estratégia metodológica. A pesquisa está fundamentada nos conceitos de Saberes Docentes e de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e tem como cenário duas escolas públicas de estaduais de Minas Gerais e Bahia. A amostra é composta por dois professores selecionados de maneira intencional e não probabilística. Utilizam-se as seguintes fontes de evidências: observação *on-line*, questionários e entrevistas. A análise das fontes resulta em quatro categorias: concepções sobre Letramentos digitais e Cibercultura e Ciberespaço, TDIC, saberes docentes para o uso das TDIC e desafios frente às TDIC, O uso do Google formulários em atividade gamificada. Os resultados demonstram que os professores compreendem as TDIC como ferramentas de apoio pedagógico ao ensino. A plataforma *Google For Education* é entendida como um repositório dos conteúdos discutidos em sala de aula. Quanto aos saberes docentes para o uso das TDIC, estes são construídos na formação continuada oferecida pela instituição e fora dela, assim como na experiência adquirida com as práticas em sala de aula. Os saberes utilizados pelos professores são operacionais, voltados para o funcionamento da plataforma. Os professores começam a perceber o potencial pedagógico, empregando-o como espaço de interação entre os alunos ou como apoio no processo avaliativo.

Palavras-chaves: Letramentos Digitais. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Formação de Professores. Plataforma *Google For Education*. Gamificação.

ABSTRACT

This research seeks to investigate the reality of the teacher of English as a foreign language in high school, seeking to imprint marks (theoretical foundations and methodological stance) that facilitate and provide innovative teaching practices that explore digital resources, thus enhancing the teaching and learning in two public schools of the state of Minas Gerais and Bahia respectively, from the use of the Google For Education platform. This is a qualitative, exploratory research that uses the case study as a methodological strategy. The research is based on the concepts of Teacher Knowledge and Digital Information and Communication Technologies. The setting is two public state schools in Minas Gerais and Bahia. The sample is composed of two teachers selected in an intentional and non-probabilistic way. The following sources of evidence are used: online observation, questionnaires, and interviews. The analysis of the sources results in four categories: conceptions about Digital Literacy and Cyberculture and Cyberspace, DICT, teachers' knowledge to use DICT and challenges facing DICT, the use of Google forms in gamified activity. The results show that teachers understand DICT as pedagogical support tools for teaching. The Google For Education platform is understood as a repository of the content discussed in class. As for the teachers' knowledge about the use of DICT, this is built on the continuing education offered by the institution and outside it, as well as on the experience acquired with classroom practices. The knowledge used by teachers is operational, focused on the operation of the platform. However, teachers are beginning to realize the pedagogical potential, using it as a space for interaction among students or as support in the evaluation process.

Keywords: Digital literacies. Digital Information and Communication Technologies. Teacher training. Google For Education Platform. Gamification.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<u>Quadro 1 - Avaliação global da alfabetização midiática e informacional</u>	51
<u>Quadro 2 - áreas de competência do <i>DigCompEdu</i></u>	55
<u>Quadro 3 - Categoria de análise por eixo temático</u>	83
<u>Figura 1 - Plataformas digitais</u>	52
<u>Figura 2 - Matriz de competências digitais de professores</u>	54
<u>Gráfico 1 - Atividade no <i>Google forms</i></u>	89
<u>Gráfico 2 - Uso do formulário do Google para atividades de jogos ou interpretação de textos de língua inglesa</u>	89
<u>Gráfico 3 - Utilização do formulário do Google no próximo ano letivo no desenvolvimento de atividades</u>	90

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

a.C.	Antes de Cristo
AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
APIs	<i>Application Programming Interface</i> / Interface de Programação de Aplicação
AVA	Ambientes virtuais de aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Computador coletivo
CCm	Computadores coletivos móveis
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
COVID-19	Doença do Coronavírus 2019
DGBL	<i>Digital Game-Based Learning</i>
DGP	Diretoria/Departamento de Gestão de Pessoas
GBL	<i>Game Based Learning</i>
GPS	<i>Global Positioning System</i> / Sistema de Posicionamento Global
LA	Linguística aplicada
LDs	Letramentos digitais
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
PC	<i>Personal computer</i>
PDPA	Plataformização, Dataficação e Performatividade Algorítmica
RFID	<i>Radio-Frequency Identification</i>
RPCV	Rede de Pesquisa Comunidades Virtuais
séc.	Século
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TPACK	Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
WEB	Rede

SUMÁRIO

<u>1</u>	<u>INTRODUÇÃO</u>	13
<u>2</u>	<u>ESCRITA E LEITURA: REFLEXÕES INICIAIS</u>	20
<u>2.1</u>	<u>Alfabetização, letramento e literacia</u>	20
<u>3</u>	<u>LETRAMENTOS DIGITAIS: BREVES REFLEXÕES</u>	27
<u>3.1</u>	<u>Letramento digital</u>	27
<u>3.2</u>	<u>Ciberespaço e a cibercultura</u>	33
<u>3.2.1</u>	<u><i>A sociedade 5.0 e a educação 5.0</i></u>	39
<u>3.3</u>	<u>As TDIC na formação de professores de língua inglesa</u>	43
<u>3.4</u>	<u>Documentos reguladores para o trabalho dos professores com as TDICs</u>	48
<u>3.5</u>	<u>Gamificação</u>	55
<u>3.6</u>	<u>Plataformização</u>	58
<u>3.6.1</u>	<u><i>O impacto das plataformas digitais na atualidade</i></u>	64
<u>4</u>	<u>A QUESTÃO, A OBSERVAÇÃO E A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA</u>	75
<u>4.1</u>	<u>Participantes da pesquisa</u>	75
<u>4.2</u>	<u>Procedimentos metodológicos</u>	75
<u>4.3</u>	<u>Técnicas e instrumentos de pesquisa</u>	79
<u>4.3.1</u>	<u><i>Fases</i></u>	80
<u>5</u>	<u>ANÁLISES E RESULTADOS</u>	82
<u>5.1</u>	<u>Os participantes</u>	82
<u>6</u>	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	91
	<u>REFERÊNCIAS</u>	97
	<u>APÊNDICE A - Instrumento de geração de dados</u>	107
	<u>APÊNDICE B - Indicação de bibliografia para os encontros: momentos de reflexões</u>	109
	<u>APÊNDICE C - TCLE</u>	111
	<u>ANEXO A - Parecer do CEP/UESB – aprovação da pesquisa</u>	113

1 INTRODUÇÃO

A era da informação, caracterizada convergência tecnológica e pela informatização total das sociedades contemporâneas [...] passa hoje por uma nova fase, a dos computadores coletivos móveis, que chamaremos aqui de ‘era da conexão’ [...], caracterizando-se pela emergência da computação ubíqua, pervasiva (‘pervasive computing’, permeante, disseminada) ou senciente (Lemos, 2005, p. 1).

A sociedade contemporânea se encontra absorvida e atuando sob as influências das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Diante desse contexto de explosão digital, que compromete diversos setores sociais, nota-se que o indivíduo pertencente a essa nova sociedade tem necessidades distintas que surgem das exigências geradas por essas novas condições de se produzir e distribuir conhecimento.

De acordo com Lemos e Cunha (2003), o desenvolvimento da cibercultura se dá com o surgimento da microinformática nos anos de 1970, com a convergência tecnológica e o estabelecimento do *personal computer* (PC). Nos anos 1980-1990, assistimos à popularização da *internet* e a transformação do PC em um “computador coletivo” (CC), conectado ao ciberespaço, à substituição do PC pelo CC (Lemos; Cunha, 2003). Aqui, a rede é o computador e o computador uma máquina de conexão. Agora, em pleno século XXI, com o desenvolvimento da computação móvel e das novas tecnologias nômades (*laptops, palms, celulares*), o que está em marcha é a fase da computação ubíqua, pervasiva e senciente, insistindo na mobilidade. Estamos na era da conexão. Ela não é apenas a era da expansão dos contatos sob forma de relação telemática. Isso caracterizou a primeira fase da *internet*, a dos CC. Agora temos os “computadores coletivos móveis (CCm)” (Lemos; Cunha, 2003, p. 2).

Para esses autores, trata-se da ampliação de formas de conexão entre homens e homens; máquinas e homens; e máquinas e máquinas motivadas pelo nomadismo tecnológico da cultura contemporânea e pelo desenvolvimento da computação ubíqua (3G, *Wi-Fi*), da computação senciente (RFID5, *bluetooth*) e da computação pervasiva, além da continuação natural de processos de emissão generalizada e de trabalhos cooperativos da primeira fase dos CC (*blogs, fóruns, chats, software livres, peer to peer* etc.). Na era da conexão, do CCm, a rede se transforma em um “ambiente” generalizado de conexão, envolvendo o usuário em plena mobilidade (Lemos; Cunha, 2003, p. 2).

Assim, estas mudanças têm atingido em muito o setor da Educação, imprimindo, assim, novas formas de lidar com questões de ensino e de aprendizagem em todos os componentes curriculares. A introdução das TDIC na sociedade suscitou o desenvolvimento

de novas modalidades de práticas sociais de leituras e escrita, surgimento de gêneros textuais digitais, como *Email*, vários tipos de *chats* existentes, *blogs*, características da cibercultura (Lévy, 1999).

De acordo com Imbernon-Pereira (2009), por Letramento Digital se entende a capacidade que as pessoas têm de responder adequadamente às demandas sociais, que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital. O letramento digital é mais que o conhecimento técnico. Ele inclui, ainda, segundo Carmo (2003, p. 3), “habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente”. É a capacidade de manusear naturalmente com agilidade as regras da comunicação em ambiente digital, como também autonomia dos docentes em escolher qual a interface digital é necessária para atingir um determinado objetivo voltado para o ensino.

O letrado digital desenvolve a habilidade de práticas de leitura e escrita que diferem das práticas tradicionais.

Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. É saber pesquisar, selecionar, utilizar diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados, é se relacionar com seus pares, aprender constantemente, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento etc., sempre utilizando os recursos da web, quer para sua vida pessoal ou profissional. E no caso dos professores, seja para aula presencial, a distância, ou uma hibridização das duas possibilidades (Xavier, 2009, p. 4).

Para tanto, não é preciso desenvolver competências para usar os equipamentos digitais e, sim, compreender que as atividades de leitura e escrita se revestem de diferentes abordagens pedagógicas que exigem dos envolvidos no processo de ensino diferentes formas de atuação.

De acordo Alarcão (2011), as escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas, sendo a literacia informática uma destas competências, pois, devido às diferenças de acesso à informação, os fatores de exclusão social conduzem à infoexclusão. Isto, realmente acontece, visto que quando se avalia a desigualdade de acesso observa-se que se caminha lentamente rumo à inclusão digital. Ao resolver-se o problema do acesso, a próxima fase requer o desenvolvimento, no indivíduo, da capacidade

de estabelecer critérios para discernir, organizar e avaliar as informações.

É importante notar que, a partir de 1990, houve uma mudança nas políticas educacionais no Brasil, no que se refere à priorização da formação de professores. No entanto, Oliveira (2013), constatou que o investimento continua incipiente, devido à escassez de recursos financeiros destinados à esta finalidade. Para o autor, o que se tem observado é que não houve contrapartida para atender a demanda do mercado, assegurando um ensino de maior qualidade. Nesse cenário, o que de fato se constatou foi uma crescente desvalorização da carreira profissional dos professores. A formação continuada está associada ao contexto social, e uma mudança na educação está atrelada a ele, portanto, existe uma complexidade que permeia esta gama de interações.

Para docência da Língua Inglesa, o desafio não é menor. E é por isso que se torna de grande valia investir em pesquisas que venham colaborar para a melhoria da qualidade do ensino da língua inglesa, ou como língua estrangeira, ou língua franca, considerando o potencial do ambiente digital. Entretanto, diferentemente do ato de aprender a transitar em redes sociais, dentre outros ambientes da *web 2.0*, de acordo com Almeida (2017), tem-se vivido tempos de estabelecimento total das duas primeiras eras, as *webs 1.0* e *2.0*, e de ambientação social da *web 3.0*, conhecida como *internet* semântica, e da recente *web 4.0*, caracterizada pelas novas possibilidades de inteligência artificial e realidade aumentada.

Dessa forma, fazem-se necessárias práticas pedagógicas que venham desenvolver e aperfeiçoar práticas de Letramentos Digitais e que podem melhor fluir com direcionamentos mais específicos. Para tanto, as pesquisas podem contribuir e muito, sobretudo, por meio de práticas investigativas que, simultaneamente, colaborem com o processo de formação do professor e contribua, com isso, para a reflexão da sua ação didático-pedagógica.

Acredita-se, aqui, que na caminhada como docente, observa-se que há professores conscientes da necessidade de formação contínua em função de melhorar a sua prática pedagógica, de modo a dialogar e despertar mais interesse nos discentes que respiram o ambiente da *WEB* desde o acordar até o adormecer. Dessa forma, pontua-se que o docente quer também inserir a sua prática em contexto de Letramento Digital, talvez principalmente para despertar mais a atenção do seu discente à disciplina que leciona.

Este trabalho tem início, em sua origem, no entusiasmo desta pesquisadora em relação ao uso das Tecnologias digitais de Informação e Comunicação, mais especificamente o computador conectado à *Internet*, bem como celulares, *smartphones* e outros recursos, gerado pelos benefícios por eles propiciados, tanto no contexto de sala de aula, durante sua prática, quanto como recurso auxiliar no preparo de aulas e como fonte considerável de material

didático.

As novas metodologias de ensino surgiram, demandando também uma nova postura dos profissionais, precipuamente, dos sujeitos que atuam na sala de aula e lidam cada vez mais com estudantes instigados pela tecnologia. Assim, “a capacidade do professor está intimamente ligada à sua capacidade de buscar e vivenciar um aperfeiçoamento profissional contínuo [...]” (Braga, 2012, p. 60).

As mudanças que aconteceram na sociedade, em decorrência da nova gama de possibilidades de criação coletiva e aprendizagem proporcionada pelas TDIC, provocaram um novo redirecionamento das práticas pedagógicas em direção à sua atualização e constante adequação.

A utilização das TDIC, na qualidade de instrumentos metodológicos, no processo de ensino-aprendizagem, está assumindo um papel gradativamente importante no cenário educacional do Brasil e mundial. Prandini (2009), diz que a tecnologia fez disponibilizar uma grande quantidade de informação a uma grande velocidade, mas isso não é sinônimo de promover condições de aprendizagem para aqueles que têm acesso a essas informações. Para viabilizar as referidas condições é necessário que os professores, especialmente, conheçam bem essas novas técnicas e façam um planejamento detalhado visando a promover as perspectivas de ensino e aprendizagem. Conforme argumenta Mercado:

Os processos de aquisição do conhecimento assumiram um papel de grande destaque e passaram a exigir que os envolvidos no processo educativo se tornassem cada vez mais críticos, criativos, bem como, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como cidadão, e tudo isso acontece devido a estarmos situados na sociedade da informação. É função a educação formar esse profissional e para isso, esta não se sustenta apenas na instrução que o professor passa ao docente, mas na construção do conhecimento pelo aprendiz e no desenvolvimento de novas competências, como: capacidade de inovar, criar o novo a partir do que ele já conhece, de se adaptar ao novo, engenhosidade, autonomia, comunicação (Mercado, 2002, p. 12).

Sendo assim, o professor de língua inglesa tem um desafio referente ao desenvolvimento de sua competência profissional, por sentir a necessidade de ter que incorporar o computador, o *smartphone*, o *Iphone*, o *tablet* e a *internet*, como recursos auxiliares e ferramentas de ensino. Os documentos oficiais lançados pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de pautar e informar a prática docente e as políticas educacionais tanto nacionais quanto estaduais, já incluem propostas e questões referentes à associação das novas tecnologias à educação. A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), define, como competência de Língua Inglesa, a de “Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, assumir posição e produzir práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável, especialmente que façam sentido” (Brasil, 2018, p. 246).

Conforme Boettcher (2005), as pessoas estão vivendo, atualmente, no período do ensino híbrido. E ainda, de acordo com Moraes (1993), no momento atual, falar em educação sem falar das Tecnologias Digitais é impossível, pois estas ocupam, cada vez mais, uma posição de destaque nas práticas educativas. As TDIC, para serem aplicadas com a finalidade de desenvolver atividades docentes, devem ser disponibilizadas continuamente, porém a dificuldade está na carência de capacitação dos recursos humanos e em selecionar

instrumentos adequados para os objetivos pretendidos.

Pode-se apontar que diante das transformações socioculturais já descritas, são necessárias novas formas de ensinar, visto que emergem novas necessidades em função de inovadoras formas de aprender, sobretudo, motivadas por emergentes perfis, habilidades e competências que encantam e desafiam os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Considerando, então, essa realidade, faz-se mister investir em pesquisas que não apenas diagnostiquem práticas docentes existentes, mas, sobretudo, que colaborem para a gestão de inovação na prática docente que considere o contexto de letramento digital.

Dessa forma, tendo em vista este contexto, é coerente questionar de que modo o uso do *Google Formulários* integrado à formação docente pode promover inovação para o ensino de língua inglesa em duas escolas públicas estaduais, uma em Minas Gerais e outra na Bahia, no momento atual de cultura de convergência digital e tecnológica.

Nessa perspectiva, fomos impulsionadas a desenvolver um trabalho de experiência de formação de professores de língua Inglesa, utilizando atividades interativas no *Google Formulários*. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a realidade do docente de Inglês, como língua estrangeira do Ensino Médio, buscando imprimir marcas¹ que facilitem e proporcionem práticas pedagógicas inovadoras que explorem recursos digitais, potencializando, assim, o ensino e a aprendizagem.

Como objetivos específicos, procuramos: 1. Desenvolver discussão e promover reflexão sobre base teórica em Letramento Digital no ensino de língua estrangeira; 2. Investigar a realidade sobre o letramento digital, para fins de reconhecer práticas pedagógicas de professores de Inglês no Ensino Médio; 3. Destacar a relevância do letramento digital na formação dos docentes de língua inglesa em exercício; 4. Verificar a utilidade dos recursos tecnológicos disponíveis no *Google Formulários* para práticas pedagógicas inovadoras.

Para atingir os objetivos através das reflexões e discussões ao decorrer desta dissertação, a temática proposta foi estruturada em seis (06) seções – sendo a primeira esta introdução.

Na segunda seção, “Escrita e Leitura: reflexões iniciais”, buscou-se refletir sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita e os elementos que deram base para a alfabetização.

A terceira seção, “Alfabetização e Letramento”, aborda historicamente a alfabetização e o letramento no Brasil. Nesta seção, discute-se ainda sobre tecnologia e as novas concepções para a educação, concepções de letramento digital e ratifica-se o motivo do uso de Letramentos digitais. Reflete-se aqui, também, sobre os termos Cibercultura e Ciberespaço, bem como sobre as plataformas digitais, tais como o *Google for education*, Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) no qual aconteceu a pesquisa. Ainda nesta seção, colocou-se em relevância o letramento digital na formação de professores de língua inglesa, na educação, a utilização do *Google Formulários* e a gamificação a partir de recursos tecnológicos.

Já na quarta seção, “A Questão, a Observação e a Caracterização da Pesquisa”, destacou-se algumas considerações a respeito da TDIC no ensino de Língua Inglesa. Nesta

¹ Por marcas, consideramos os fundamentos teóricos e a postura metodológica que propiciam um maior interesse pela tecnologias digitais.

seção, evidenciou-se os sujeitos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e as fases do estudo.

Na quinta seção, “Análise e Resultados”, realiza-se a análise dos dados levantados através de questionário, entrevista e relatório da atividade de formação digital desenvolvida no estudo de caso. É nesta seção que se contempla as concepções dos professores participantes da pesquisa através da observação e também das reflexões, das entrevistas e do questionário em prol das TDIC no intuito do ensino da língua inglesa no ensino médio.

Finalmente, para concluir o trabalho, na sexta seção estão as “Considerações Finais” referentes aos resultados da pesquisa, seguidas das referências usadas como fundamentação neste trabalho, e dos Apêndices, com os questionários de perfil e roteiros das entrevistas.

Antes de iniciar o capítulo teórico, vale ressaltar que o ano de 2020 chegou trazendo muitos problemas nas diversas áreas, e, algo particulariza tudo isso; a disseminação do COVID-19. A pandemia começou a assolar o mundo e a trazer uma série de transtornos para o setor da educação, afetando as pesquisas no mundo inteiro inclusive despertou nos cidadãos e cidadãs o medo da extinção.

Quando as oficinas das pesquisas já estavam preparadas para serem aplicadas presencialmente nas unidades escolares previamente selecionadas para o desenvolvimento do projeto, mal começaram as atividades do ano letivo/2020 nas escolas brasileiras, e já fomos surpreendidos com a necessidade de interrupção das aulas. A suspensão se deu em função da pandemia da COVID-19. De certa forma, ficamos acuados e sem chão, confinados em casa, com medo da terrível doença que até então não tinha vacina.

Conforme Santos (2019, p. 10), o sentido literal da pandemia do corona vírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime está muito além disso. Eis alguns dos sentidos que nela se exprimem: o invisível todo-poderoso, tanto pode ser o infinitamente grande, como o infinitamente pequeno (o vírus).

Dessa maneira, em meio à suspensão das aulas, novos rearranjos foram necessários visando não quebrar o contrato social estabelecido e não expor a pesquisadora, assim como os participantes da pesquisa em risco, de acordo com a realidade em vigor. Esse caráter excepcional que acabou surgindo possibilitou que muitas ações didáticas e pedagógicas florescessem de maneira tímida e evoluindo de acordo, como a situação foi sendo encarada pelos diversos sistemas e modalidades de ensino. Consequentemente tivemos que realizar o nosso projeto em ambiente virtual.

Assim, uma expressão que dá título ao livro do sociólogo e professor Philippe Perrenoud demonstra muito bem a necessidade latente de preparar-se: “Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza”; no citado período, nós tivemos que encarar a realidade e construir uma nova sistemática de acompanhamento e de estreitar vínculos, desta vez não de forma convencional, mas mediada por instrumentos de mediação (Perrenoud, 2001). E no nosso caso específico, vistas à urgência do tempo decidiu-se desenvolver nosso projeto no espaço mais conveniente, o ciberespaço, na plataforma *Google*.

2 ESCRITA E LEITURA: REFLEXÕES INICIAIS

Neste capítulo, trazemos para discussão conceitos elementares em relação à alfabetização, letramento e literacia. Julgamos necessários apresentar os conceitos, suas interações e diferenças para facilitar a compreensão do conceito de letramentos digitais discutido na próxima seção.

2.1 Alfabetização, letramento e literacia

Ao abordar a escrita e a leitura, faz-se necessária uma apreciação dos conceitos de alfabetização, letramento e literacia, para que se possa entender o conceito de letramento digital, o qual se caracteriza como o estudo central desta dissertação.

A invenção da escrita provocou profundas mudanças intelectuais e sociais, o que transformou uma sociedade oral em uma sociedade escrita. O livro e o texto impresso constituíram uma força de grande relevância na evolução cultural e o hábito de ler deu início à representação de uma poderosa força de mudança social. A escrita teve origem em um passado relativamente recente, se comparada com os muitos milhares de anos pelos quais se estende o progresso intelectual da humanidade.

Apenas nos meados do século IV a.C., a humanidade utilizou o que podemos tratar como a “escrita completa”, ou seja, uma escrita na qual o objetivo é a comunicação e que consiste em marcações gráficas artificiais, feitas em superfícies duráveis ou eletrônica, utilizando-se de marcas que se relacionam convencionalmente para articular a fala ou uma programação eletrônica, de uma maneira que a comunicação seja inteirada.

As expressões “leitura e escrita” estão profundamente relacionadas aos termos alfabetização e letramento. As discussões em torno dos conceitos de alfabetização e letramento são as principais controvérsias que permeiam o tema.

Harvey Graff, teórico da história da alfabetização na América do Norte e na Europa, afirma que a alfabetização “é, acima de tudo, uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos; ela não pode ser tomada como sendo nada mais nem nada menos” (Graff, 1994, p. 33). Salienta-se aqui que em ambos os grupos de países não existem duas palavras para denominar o processo de inserção na cultura escrita.

O conceito de Graff (1994), diz respeito à *Literacy*, sendo que ele não defende o uso de nenhuma outra palavra, simplesmente expõe a sua concepção e substancia a relevância

para o campo teórico e prático da compreensão do que é a alfabetização. De acordo com o autor: “a construção equivocada dos significados e contribuições da alfabetização, assim como as interessantes contradições que daí resultam, não são apenas um problema empírico e de demonstração, mas também uma falha de conceptualização e, ainda mais, de epistemologia” (Graff, 1994, p. 27).

Graff (1994), está entre os estudiosos americanos que compreendem *literacy* de modo restrito, da mesma maneira como inicialmente foi introduzida aqui no Brasil a ideia sobre alfabetização. Outros autores defendem *literacy* como processo, além da aquisição da técnica do ler e do escrever, o que mais tarde influenciaria os estudos desenvolvidos no Brasil, propiciando o uso da palavra letramento para separar os dois fenômenos.

Eis uma discussão que perdura há muitos anos, sem consenso. Cada estudioso da área, com base em suas pesquisas, defende certas concepções. Assim, ela está entre as várias teorias ainda que são pauta de discussão. Paulo Freire é considerado um grande pensador da educação e trouxe um olhar mais amplo para o processo da alfabetização, segundo ele:

O processo de alfabetização possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (Freire, 1991, p. 68).

Para Paulo Freire, alfabetizar, na perspectiva do letramento, seria entender o processo de leitura e escrita como uma prática situada, simbolizada por contemplar a experiência de vida de cada estudante. Essa prática situada levaria o estudante ao alcance da crítica, entendida como a habilidade de enxergar as ideologias opressoras impostas pelas classes socialmente favorecidas. A contribuição de Freire foi e continua sendo significativa para a educação e, especialmente, para os estudos sobre letramentos de modo geral.

Paulo Freire pensou a alfabetização de forma ampla, como fundamento essencial para a liberdade do indivíduo. Nessa perspectiva, Magda Soares afirma que Freire, há mais de vinte anos, compreendia amplamente o processo de alfabetização e o poder que lhe é atribuído:

[...] não como uma prática neutra, orientada para a aprendizagem de técnicas de ler e escrever e de comportamentos de adaptação ao meio social, mas, ao contrário, a veem como uma prática construída socialmente, que tanto pode adaptar e submeter a valores, tradições, padrões de poder e dominação, quanto pode questionar esses valores [...], levar à sua consciência crítica e ser um meio de libertação (Soares, 2008, p. 122).

A noção de alfabetização de Freire é o que hoje denomina-se letramento. E, assim como Freire, entende-se aqui que a alfabetização, mesmo no seu sentido estreito, está intrinsecamente ligada ao exercício de poder, pois a ele nasce atrelada. Kleiman (1995, p. 08), afirma que “o acesso e manipulação da informação são uma das formas mais efetivas de se tornar poderoso”.

Desse modo, conhecer amplia a lente de visão sobre os acontecimentos, teorias e, essencialmente, sobre si e sobre o mundo. Há a possibilidade de atuar de maneira mais ativa na sociedade, com autonomia e criticidade, sabendo de seus direitos e a quem exigí-los.

As pessoas realizam suas práticas sociais, através dos usos que elas fazem da leitura e da escrita. No momento em que o indivíduo se encontra colocando em prática ações que partem das habilidades refletidas em seus contextos sociais, ele torna possível a sua inserção no mundo como um sujeito socialmente ativo. Dessa forma, cada sujeito propaga um enunciado capaz de efetivar práticas sociais, tendo como principal alvo a comunicação. Bakhtin (2003), argumentou que todo enunciado é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais designamos de gênero de discurso.

Diante do exposto, o termo letramento pode ser pressuposto como uma ponte que liga a escrita ao seu uso social, e visto como uma possibilidade extremamente relevante à efetivação de um processo significativo de ensino e aprendizagem, bem como pode contribuir para propostas inovadoras na área de ensino.

O termo letramento surgiu aqui no Brasil em meados da década de 1980, mais especificamente em 1986, com Mary Kato, uma das primeiras pesquisadoras a registrar este termo no país. No livro intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, no qual aparece a palavra letramento pela primeira vez, Kato (1986) afirma que a norma-padrão ou a língua falada culta, é consequência do letramento, motivo, pelo qual, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada, institucionalmente aceita, considerando que o sujeito é letrado quando capaz de fazer uso da linguagem para o seu próprio crescimento cognitivo, atendendo às demandas de uma sociedade. Apesar de utilizar o termo com um sentido de pequena amplitude, ainda um tanto restrito, a autora teve a prontidão de usar uma palavra diferente de alfabetização para designar certos conhecimentos no que tange à aquisição e ao uso da língua.

A partir desse ponto, o termo letramento passa a circular no Brasil, especialmente por estudiosos do campo da linguística. De início, o termo letramento foi utilizado com o objetivo de precisar uma distinção entre as práticas de leitura e escrita que resultam do aprendizado do

sistema de escrita, o que é denominado “alfabetização” e práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, chamadas de “letramento” (Soares, 2004).

Vale salientar que, desde a década de oitenta, quando a menção de letramento passa a ser empregada aqui no Brasil, começou a haver muitos debates e confusões a respeito do termo. No contexto educacional do país, os conceitos de alfabetização e letramento se misturam e constantemente se confundem. Soares (2004), diz que essa mescla se dá quando o conceito de alfabetização é estendido em direção ao conceito de letramento. Parte-se do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Soares (2004, p. 122), afirma que a alfabetização é o “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” e que deve ter sua especificidade defendida, sem dissociá-la do processo de letramento. A autora ainda ressalta que esse processo não precede o letramento, assim como praticado por muitos, e que ambos devem acontecer simultaneamente, podendo a alfabetização se desenvolver num contexto de letramento, com o intuito de promover a consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Diante do exposto, esse conceito de alfabetização, na atualidade, já é entendido como ineficiente para práticas sociais de leitura e escrita, pode-se apontar a condição de satisfação que por muito tempo perdurou, na qual a habilidade de codificar e decodificar a escrita conferia ao cidadão o *status* de alfabetizado, e paralelamente, isolava outros a quem o rótulo de analfabetos fora aplicado. Dessa forma, estamos em face de uma situação legitimada de exclusão social.

Kleiman (1995), diz que letramento é um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Posteriormente, este conceito da autora passa por uma readequação, na qual ela passa a estabelecer o letramento como práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita. A autora ainda acrescenta às práticas sociais de leitura e escrita os eventos nos quais tais práticas são efetivadas (Kleiman, 1998).

Soares (2003, p. 75), reitera que letramento “é o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Sendo assim, pode-se compreender que o homem, como sujeito de linguagem, mediante as demandas sociais vivenciadas, faz usos de práticas sociais instituídas por eventos que envolvem a linguagem.

Brian Street, o teórico inglês que contribuiu substancialmente com a temática, muito bem referenciado em diversos trabalhos que versam sobre o letramento, tem uma concepção que se aproxima das ideias de Paulo Freire. Street (1984), estuda e descreve duas concepções de abordagem em relação ao fenômeno do letramento: autônomo e ideológico. O modelo autônomo é visto como predominante e consiste em um processo neutro, que independe das influências do contexto social.

Nas palavras de Kleiman (1995, p. 22), “a característica de ‘autonomia’ faz alusão ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Depreende-se, dessa observação, que o modelo autônomo atenta para a escolarização como meio de desenvolver habilidades cognitivas para a escrita, e valoriza o texto escrito em lugar do oral, mais ainda, o texto formal, culto, distante da oralidade. Ainda, atribui o fracasso ao indivíduo, não visualizando todo o contexto social. Conforme esse modelo, deve-se promover no aluno a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos.

De acordo com o modelo ideológico, as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas. Como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Nesse modelo, “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (Kleiman, 1995, p. 38). Sendo assim, o modelo ideológico não nega o modelo autônomo, mas ambos devem ser vistos de forma mais ampla, além da oposição entre oralidade e escrita. Até mesmo as consequências cognitivas devem ser percebidas em sua complexidade e não somente na relação com a aquisição da escrita.

Street (1984), utiliza-se da palavra *literacy* no plural – *literacies*, pois percebe a pluralidade das práticas de leitura e escrita e das concepções de abordagens do fenômeno. Para este autor, os eventos de letramento são maneiras pelas quais cada cultura os utiliza, e as práticas são o que os indivíduos efetivam quando participam de tais eventos. Barton (2007), baseando-se em Street, refere-se ao termo letramento como uma definição dominante nas sociedades de base escolar e propõe dois componentes do fenômeno: os eventos e as práticas de letramento, enfatizando assim as pontuações de Kleiman e Soares.

Assim, entende-se aqui que os letramentos são muito mais que a mera alfabetização, decodificação ou entrada no mundo das letras. Compreende-se também que os letramentos, e mais recentemente, as TDIC e a educação são pesquisados e discutidos por diversos pesquisadores de diversas áreas (como a Educação; Linguística; LA; entre outras), nos mais variados lugares do mundo, inclusive no Brasil, o que tem aumentado a quantidade de publicações e, o mais importante, (re)criado espaços para discussões sobre essas temáticas que abrangem variadas teorias, modelos de comunicação e ensino-aprendizagem. Por fim,

Gabriel, argumenta:

[...] letramento dá conta da inserção do indivíduo no mundo letrado, não o do beletismo ou das ‘belas letras’, mas em uma sociedade que se organiza a partir de uma gama de gêneros textuais com inúmeras finalidades. Assim, adotar a perspectiva pedagógica do letramento implicaria preparar os alunos para a participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (Gabriel, 2017, p. 83).

Percebido o conceito de letramento, o seguimento será sobre o termo Literacia, utilizado em muitos países da Europa, América do Norte e atualmente propalada no Brasil: Literacia, termo utilizado em Portugal e Espanha e, tal como o francês *littératie*, adaptado do inglês *literacy*, não é equivalente a alfabetismo por duas razões. Porque se pode ser letrado, no sentido de saber ler e escrever e analfabeto – é o caso dos que só adquiriram um sistema não alfabético de escrita como o Kanji (ideográfico) e os Kana (silabários) no Japão – e porque literacia pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita.

Quem aprendeu a ler e a escrever, mas o faz mal e pouco, não é letrado, tal como não é músico quem aprendeu a tocar um instrumento, mas o faz raramente sem esforço. Nos países que utilizam o alfabeto, a alfabetização abre caminho à literacia, isto é, à utilização das habilidades de leitura e de escrita em atividades que vão além do alfabetismo, atividades de aquisição, transmissão e, eventualmente, produção de conhecimento (Morais, 2014, p. 12-13).

A partir deste conceito, Moraes (2014) afirma que a literacia pode ser entendida por dois sentidos: no sentido de habilidade e no sentido de prática produtiva da leitura e escrita. O primeiro caracteriza-se pelos níveis hábeis e eficientes da leitura e escrita, ou seja, sem haver necessidade de construir intencional e sequencialmente o reconhecimento e sua forma visual. O segundo afirma que a literacia varia segundo os conteúdos e o aproveitamento que o sujeito (letrado) tem dela. Gabriel, destaca que:

Na literatura de língua inglesa, o termo *literacy* não se confunde com a aprendizagem inicial da leitura, que é denominada *reading acquisition*, *reading instruction*, *beginning literacy*, campo de estudos que trata dos processos cognitivos e da intervenção pedagógica cujo objetivo é auxiliar o aluno nessa aprendizagem. Ainda que aprender a ler seja um marco no desenvolvimento da competência comunicativa por meio da leitura e da escrita, outras aprendizagens serão necessárias na criação de leitores competentes (Gabriel, 2017, p. 83).

Neste sentido, pode-se dizer que a literacia significa o domínio hábil e produtivo da língua escrita, da sua codificação e decodificação.

Para Gabriel (2017, p. 84), “letramento, alfabetização e literacia não são conceitos excludentes, não competem entre si, mas também não se confundem”. Como observado, alfabetização diz respeito à codificação e decodificação da língua escrita, o letramento leva em consideração a função, os valores e o contexto sociocultural, bem como os diversos usos da apropriação da língua escrita e, por fim, a literacia pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita. São conceitos que se complementam.

Explicitados os conceitos, percebe-se as diferenças entre eles e considera-se adequado a utilização do conceito de letramento, sobretudo no que diz respeito às TDIC, uma vez que

essa categoria (letramento) aparece como um elo entre a codificação e decodificação da língua escrita, inclusive da linguagem digital, e o seu uso social. Considera-se que a categoria letramento dá conta de expressar a efetivação de um processo significativo de ensino e aprendizagem, bem como pode contribuir para propostas inovadoras na área de ensino.

3 LETRAMENTOS DIGITAIS: BREVES REFLEXÕES

Neste capítulo nos dedicamos a pesquisar, entender e dialogar com a definição de Letramento Digital sob a ótica de várias visões como: Buzato (2006), Souza (2007), Xavier (2007), Duran (2010), Ribeiro (2018), Alves e Brito (2019), também pesquisadores e estudiosos do tema. Também iremos discutir a respeito das TDIC, sua evolução, conceitos e principais aspectos relevantes para a educação. Dessa forma, faz-se necessário apresentar diferentes perspectivas sobre as temáticas mencionadas. Em nossa pesquisa, entendemos que o tema do letramento digital pode ser tratado a partir de diferentes focos.

3.1 Letramento digital

Desde a formação do campo de estudos do letramento, nas décadas de 1970-1980, nota-se que, ao mesmo tempo em que se tem impulsionado as discussões sobre o assunto, firma-se paralelamente a convicção da impossibilidade de consenso em torno de tal conceito. O mesmo ocorre com o letramento digital.

Não há a intenção de esgotar o assunto, obviamente, mas é de grande importância especificar algumas concepções encontradas sobre o letramento digital, para descrever com a qual este estudo mais se identifica. Desse modo, considera-se aqui que os conceitos que serão apresentados não se excluem, mas se complementam, e são essenciais para se chegar a uma definição consistente sobre o fenômeno.

O termo “letramento digital” começou a ganhar destaque na última década do Século XX, principalmente por conta do advento da internet. A temática teve Paul Gilster como um dos autores mais influentes e que foi responsável por dar visibilidade ao termo. Gilster (1997), refletiu sobre os impactos sociais em relação à produção e recepção de informações no meio digital, todavia suas propostas seguiam linhas mais computacionais do que educacionais. Lança-se tal afirmação com base em obras anteriores (Gilster, 1993, 1994), nas quais, em meio à efervescência do desenvolvimento da internet global, ele escreveu dois livros, quase em estilo passo-a-passo, para desvendar os mistérios dos primeiros softwares populares.

Gilster (1997), foi um dos primeiros teóricos no uso do termo ‘letramento digital’, e para o qual a referência é feita ao domínio de ideias ‘no’ e ‘sobre’ o objetivo das TDIC e não apenas simples toques em teclas. O letramento digital está além de simplesmente ler e escrever em um ambiente digital. Em seu sentido comum, muitas vezes, referem-se a um conjunto de habilidades associadas à capacidade de ler e escrever fazendo uso das TDIC. Uma

visão mais ampla do que seja letramentos digitais se utiliza do argumento de que não são habilidades particulares e que se estende para além da leitura e escrita como decodificação do que está escrito.

Santos (2021), diz que apesar das contribuições de Gilster terem sido evidentes, o movimento de ampliação dos estudos sobre letramentos, inclusive levando em consideração outros contextos tecnológicos, já tinha se iniciado anteriormente a partir dos estudos de Brian Street (1984), Colin Lankshear (1987), James Paul Gee (1990) e Richard Lanham (1995). Esses autores já começavam, dentro dos cenários sociais de 1980 e 1990, a apontar a necessidade de se repensar o que era entendido como letramento. A relevância desses estudos, como a noção de práticas sociais de letramento (Street, 1984), tornou-se decisiva no trabalho teórico no campo dos letramentos digitais mais à frente.

O pesquisador ainda afirma que apesar de trabalharem de forma mais evidente com a área de tecnologias, somente na década de 1990, os trabalhos iniciais de Street (1984) e Lankshear (1987) exploravam o termo “letramento” em relação aos aspectos sociais de construção de linguagem e sentidos em geral, não necessariamente atrelando ao domínio tecnológico digital. De forma majoritária, as definições iniciais sobre letramento digital, com destaque para a década de 1990, estavam divididas, principalmente, em três vertentes: a ideia de letramento digital como o domínio técnico de aparelhos e da internet, que era definido a partir de listas de habilidades comumente relacionadas a uma lógica mercadológica; a noção de letramento digital como o domínio analítico das informações disponíveis na web; e, de forma ainda pouco explorada, o entendimento de letramento digital ligado a práticas socioculturais.

Débora Duran (2010, p. 83), considera que o letramento digital como “o processo de configuração de indivíduos ou grupos que se apropriam da linguagem digital, mediadas pelas TDIC, são práticas sociais que, direta ou indiretamente, estão relacionadas à prática da leitura e da escrita”. A autora observa que a ideia de configuração e de pluralidade estão profundamente relacionadas ao letramento digital, pois o processo envolve o sujeito, as tecnologias e o contexto em que ocorre sua utilização. A definição apresentada por Duran (2010), baseia-se no fato de a linguagem digital oferecer usos, funções e impactos sociais que não podem ser reduzidos à leitura e à escrita convencionais. Isso se sustenta por envolver sua interface híbrida, por ser uma tecnologia hipermediática que requer domínios específicos. Na mesma perspectiva, Xavier assim se refere ao letramento digital:

Implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas

tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (Xavier, 2005, p. 135).

Dessa forma, compactua-se aqui com a concepção na qual o letramento digital vai muito além do recebimento de informações por intermédio da escrita em suportes digitais. É incluir a produção do conhecimento e colocar à disposição na rede as produções em diferentes linguagens, a capacidade de pesquisar uma informação rapidamente, analisar a confiabilidade da mesma e criar. É dominar o agir coletivamente, a construção de trabalhos colaborativos; interação a partir de uma imensa variedade de opções de comunicação que permeia o ambiente virtual e, principalmente, empreender constante, como também criticamente, favorecendo os usos das TDIC em sua rotina, melhorando assim sua condição social e a sua participação no mundo. Rosana Ferreira Alves e Juvanete Ferreira Alves Brito, conceituam o letramento digital da seguinte forma: “Por letramento digital entende-se diversidade de habilidades que podem e devem ser utilizadas por indivíduos em função de acionar comandos que possibilitam aberturas de portas para trânsito em espaços virtuais ou virtualizados” (Alves; Brito, 2019, p. 323).

Para Smith (2000), ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso, o que se torna cada vez mais difícil e complexo determinar quem é letrado no meio digital. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua.

Ainda tratando-se dos contextos sociais e culturais, tanto para discurso e comunicação, como para produtos e práticas linguísticas sociais de comunicação e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado. De acordo com Souza (2007), letramento digital se constitui como uma complexa série de valores, que incluem leitura, escrita, comunicação, práticas e habilidades situados social e culturalmente, compreendidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos.

Oliveira (2015), acrescenta ao debate o conceito de literacia digital, argumentando que o termo letramento digital é mais comumente utilizado no meio da língua portuguesa falada no Brasil, enquanto que literacia digital é comumente usado em Portugal e nos demais países lusófonos. É válido dizer que a literacia digital no meio docente implica no desenvolvimento de competências para planejar métodos de ensino e aprendizagem nos mais variados cenários ou AVA, em momentos híbridos ou a distância, com extrema interação e utilização das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. Além do que, a literacia digital deve impulsionar

aprendizagem significativa e complexa de maneira que a utilização da tecnologia seja passível de transformação “a aprendizagem no ato normal do cotidiano, até mesmo fazendo com que esta seja sequer reconhecida como aprendizagem” (Dias-Trindade; Moreira; 2017, p. 55).

A literacia digital, conforme Dias-Trindade e Moreira (2017), está incorporada na literacia informacional, utilizando esta última o uso eficiente das tecnologias, ainda que não se limite a essas competências. Notadamente, compreende-se que é uma habilidade para usar os computadores, englobando o uso e a produção de mídias digitais, o processamento e a recuperação da informação, a participação em redes sociais a fim de obter a criação e o compartilhamento do conhecimento e um grupo de habilidades profissionais de computação (Unesco, 2016).

Segundo Pereira (2011, p. 34-36), a presença, cada vez mais avassaladora, dos meios digitais no cotidiano das pessoas pede, por isso, que a literacia digital seja predicado de todos, pois é “um pré-requisito para a criatividade, inovação e empreendedorismo, sem a qual os cidadãos não podem participar plenamente na sociedade, nem adquirir as competências e o conhecimento necessários para viver no século XXI”.

Ainda de acordo com Pereira (2011), são quatro as ideias fundamentais apresentadas em 2005: i. Literacia Digital implica ser capaz de realizar atividades digitais em contextos concretos da vida das pessoas, na aprendizagem, no trabalho, para lazer, e demais aspetos da vida quotidiana; ii. Literacia Digital varia, por isso, de acordo com a situação de cada pessoa e da sua vida, tornando-se um processo contínuo ao longo da mesma; iii. Literacia Digital é mais ampla do que uma literacia tecnológica e irá incluir elementos relacionados com outras "literacias", como a literacia da informação e literacia visual; iv. Literacia Digital envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas do quotidiano, além da capacidade autocrítica para refletir sobre o desenvolvimento da alfabetização digital de si próprio.

Em concordância com Gui e Argenti (2011), o pesquisador afirma que a literacia digital apresenta três dimensões principais: teórica, operacional e a avaliação das competências. Por ordem inversa, e seguindo uma sistematização de Papaioannou (2011), estas dimensões têm uma correspondência a outros tantos entendimentos do próprio conceito, devendo-se isso à tal variedade de concepções que a literacia digital pressupõe: a que enfatiza as competências técnicas específicas para usar um conjunto de meios digitais; a que destaca a literacia como um padrão para adotar comportamentos, executar tarefas e demonstrar aptidões; e a concepção, ainda, de um ângulo mais sociocultural, que entende a literacia digital como um conceito plural que envolve um conjunto de práticas sociais onde a tecnologia assume um importante papel na expressão e comunicação das pessoas.

Fantini e Girandello (2008) concordam com esta última ideia de prática social que vai para além de uma aprendizagem acerca de códigos e tecnologias. Reduzir a literacia digital exclusivamente a competências para usar um computador representa, segundo Varis (2008, p. 30), “uma simplificação cruel e uma perda do sentido”.

Para Varis (2008), a relação que se estabelece com a informação é basilar: pesquisar, aceder, partilhar, controlar, avaliar, integrar, colaborar e participar são alguns dos aspetos referidos. As literacias digitais estão relacionadas com as capacidades e competências envolvidas na “descoberta, seleção, análise, avaliação e armazenamento da informação, e no seu tratamento e uso, independentemente dos códigos ou técnicas envolvidas” (Vieira, 2008, p. 193).

O modo como se lida com os meios de comunicação social é outro dos aspectos que perpassa nesta tentativa de delinear o campo de ação do conceito de literacia digital. O ser criativo, capaz de inovar, ter confiança na utilização dos meios digitais, bem como conhecer e manifestar sentido crítico são os aspetos mais mencionados. Esse conhecimento advém

também pelo seu uso.

De acordo com o exposto, compreende-se aqui que literacia digital é operacionalizada como a capacidade de aceder à *Web*, compreendê-la e utilizá-la, criando conteúdos, partilhando-os e consumindo-os de forma crítica, ética, segura e intencional. Neste sentido, a literacia digital possui três níveis: o acesso (à *Web*), a compreensão dos seus conteúdos (o que são, quem os produz, porque produz, como usa) e a utilização (das interfaces digitais).

Autores como Barton e Lee (2015) afirmam que o mundo está gradativamente mais mediado textualmente e as TDIC estão no centro dessa mediação textual. As pessoas têm utilizado vários recursos semióticos de variadas maneiras e (re)criam novas relações para se estabelecerem socialmente, além de outros modos de (re)significarem os objetos simbólicos, que não tinham ainda sido pensados antes das TDIC e que diversificam a compreensão sobre os novos e múltiplos letramentos.

Lankshear e Knobel (2005), fazem uma crítica à visão de letramento digital como uma série idealizada de competências e habilidades específicas, algo único e mensurável. A proposta deles se baseia na ideia de plural, ou seja, de “letramentos digitais”. Para eles, são formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras.

Soares (2002, p. 155) sustenta a pluralização da palavra letramento, segundo a qual, “diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos”, sendo possível afirmar que o ciberespaço desenvolve novos modos de ser e estar, logo, novos eventos de letramento. Buzato (2001) reforça a ideia de pluralização e argumenta que não se deve depreciar a complexidade que envolve o processo de letramento digital, pois a mediação nesses espaços difere do letramento tipográfico. Buzato apresenta, também, um conceito para letramentos digitais:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (Buzato, 2006, p. 16).

Sendo assim, os letramentos digitais são entendidos como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vindas de variadas fontes e apresentadas por meio do computador-internet (*smartphones, tablets, notebooks* ou qualquer outro aparelho que se possa conectar), sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. De acordo com o aporte teórico e com as atuais configurações da *WEB*, o presente trabalho atenta-se para o fato de que com as novas práticas de comunicação surgiram os novos letramentos, e dessa forma, os letramentos digitais.

Enfim, considera-se que letramentos digitais ou a literacia digital, é a produção de um conjunto de conhecimentos disponibilizados na rede, em diferentes linguagens, qualificando o indivíduo para pesquisar rapidamente, analisar a confiabilidade da informação e criar. É apreender, conectar-se e dominar o agir coletivo e construir trabalhos colaborativos; interagir em ambientes virtuais, empreendendo crítica e, constantemente, fazendo usos das TDIC em sua rotina, experimentando o ciberespaço e a cibercultura, melhorando assim sua condição sociocultural e a sua participação no mundo.

Na última década do século XX, a *web* 1.0 estava em vigor e, de certa forma, ditava o tipo de relacionamento humano com a internet. A *web* 1.0 foi, simplesmente, a internet do acesso. Os usuários não produziam conteúdos, pois a *internet* era, prioritariamente, comandada por grandes empresas. Apesar de não ter proporcionado uma participação democrática, como a que presenciamos nas *webs* atuais, o primeiro boom da *internet* colocou à disposição da humanidade mais uma forma de desterritorialização (Lévy, 2011). Desse processo surgiram o ciberespaço e a cibercultura, conceitos que discutiremos neste capítulo.

3.2 Ciberespaço e a cibercultura

Atualmente vivenciamos um contexto de aceleradas transformações sociais e culturais, de acordo com o tempo vivido e a maneira como as pessoas fazem uso das tecnologias já existentes. A *internet* impactou tudo o que nos rodeia, as redes de comunicação, a cultura, a vida dos sujeitos, ou seja, toda a forma de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele. De acordo com Lampert (2007, p. 19) “a *internet* afetou uma variada gama de campos do conhecimento humano, rompeu com a ideia de espaço, pois, sem se locomover, é possível conhecer-se, interagir com outras culturas”.

Portanto, as tecnologias digitais movimentam e também modificam o conhecimento produzido. Para tanto, nesta sociedade de rede, a produção do conhecimento ocorre de forma mais acelerada e contínua, dentro do ciberespaço. O ciberespaço consegue relacionar os indivíduos criando redes que estão cada vez mais conectadas a um grande número de pontos, o que torna as fontes de informações cada vez mais acessíveis. Ele não só inclui sujeitos, como também instituições que se interconectam e se interligam com pessoas, máquinas e documentos.

A promoção deste tem como o epicentro o computador pessoal ligado às redes informáticas conectadas à *internet*. O ciberespaço não se resume apenas a quem se conecta via internet. Ele é um ambiente onde ocorre a interação dos humanos com as tecnologias, ou seja:

computadores, celulares, *paggers*, *walk talk*, entre tantos outros. Para entendermos este fenômeno é importante conhecermos o uso do termo Cibercultura.

O *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*² explica o termo “Cibercultura como um conjunto de aspectos e padrões culturais relacionados com a Internet e a comunicação em redes de computadores”. A palavra cibercultura origina-se da junção das palavras cibernética e cultura. Sendo assim, a cibercultura é uma revolução científica e tecnológica, que engloba todos os fenômenos que tem relação com o ciberespaço, e a cultura não ficará a margem, mas sim é o centro nesta sociedade de redes.

Sabe-se que vários pesquisadores têm se debruçado ao estudo do termo Cibercultura e suas correlações. No entanto, para este referencial, apresentam-se os conceitos e características da Cibercultura, com relação a dois autores com visões diferenciadas cada uma dentro dos seus campos e de acordo com áreas de formação e atuação, bem como, dentro do seu tempo, sendo estes: o filósofo Pierre Lévy (1999) e André Lemos (2009, 2010, 2013).

O termo Cibercultura foi proposto na década de 1990 pelo filósofo francês Pierre Lévy e expressa o conjunto de práticas culturais gerados pelas TDIC. Lévy (1999, p. 92), o define como: “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. A palavra atrela cultura ao termo ciber, cujo significado se relaciona aos sistemas cibernéticos da informação (Lemos, 2010). O termo também se relaciona à ideia de ciberespaço proposta por William Gibson para indicar um espaço virtual existente sem a presença física do ser humano (Lévy, 1999).

Com a finalidade de uma se obter uma melhor compreensão do termo cibercultura, é relevante notar o que o autor considera ser o ciberespaço. Para ele, neste espaço, é desenvolvido uma moral, ou leis que regem essas relações, denominadas como netiqueta. Nesta é estabelecida uma moral da reciprocidade, como sendo troca de mensagens, informações, conhecimentos.

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração (Lévy, 1999, p. 130).

Lévy (1999) acrescenta que a cibercultura expressa o surgimento de um novo

² Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 20 maio 2022

universo, onde qualquer um pode acessar de qualquer lugar as diversas comunidades virtuais e seus produtos. Para ele, o valor da cibercultura é precisamente a universalidade, tende à interconexão geral das informações, das máquinas e dos homens.

O autor destaca que esta universalidade propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Neste aspecto, coloca que há três entidades: sociedade, cultura e técnica, que se relacionam e são interdependentes. O filósofo defende ainda que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Isto é, as pessoas, com seus laços, trocas e técnicas compondo a sociedade e a dinâmica das representações como a cultura. Para ele, a cibercultura se desdobra como “movimento social” (Lévy, 1999).

Lévy (1999), considera três princípios que orientam a cibercultura, sendo estes, a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. O primeiro princípio, a interconexão é a comunicação universal, ou seja, os aparelhos ligados a Internet, em um contexto social no qual a conexão é sempre preferível ao isolamento.

O segundo princípio diz respeito ao crescimento e desenvolvimento das comunidades virtuais, estas estão apoiadas no princípio da interconexão.

A comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais (Lévy, 1999, p. 127).

A inteligência coletiva é o terceiro e último princípio. Este é o conceito de uma nova dimensão da comunicação, permitindo compartilhar conhecimentos e apontá-los uns para os outros. O autor propõe como uma alternativa, como superação de um novo limite, um atributo tão essencial quanto a linguagem, mas em escala superior, no sentido que aprenderíamos a nos orientar em um novo cosmo, na medida do possível, tornando-nos autores e nos inventando como espécie.

Mas, se nos engajássemos na via da inteligência coletiva, progressivamente, inventaríamos as técnicas, os sistemas de signos, as formas de organização social e de regulação que nos permitiriam pensar em conjunto, concentrar nossas forças intelectuais e espirituais, multiplicar nossas imaginações e experiências, negociar em tempo real e em todas as escalas as soluções práticas aos complexos problemas que estão diante de nós (Lévy, 2007, p. 7).

Para Lévy (2007), o ciberespaço é o suporte da inteligência coletiva, é uma das

principais condições de seu próprio desenvolvimento; o crescimento do ciberespaço não determina o desenvolvimento da inteligência coletiva, mas favorece um ambiente propício. Destaca-se aqui, que as ideias deste autor, quanto os princípios da cibercultura, são consideradas pioneiras e por esse motivo são relevantes para a pesquisa.

Em sua análise, André Lemos (2010) discute os conceitos relacionados ao ciberespaço e à cibercultura. O ciberespaço é descrito como um ambiente expansivo, formado por uma interação social que representa uma nova faceta da cultura tecnológica atual. A combinação da sinergia entre a era pós-moderna e as tecnologias digitais se delinea por meio do uso do computador pessoal, que é moldado pela dinâmica das interações que ocorrem nesse contexto (Lemos, 2010, p. 258).

O autor apresenta a cibercultura como muito mais que um fenômeno tecnológico, pela criação e livre circulação de informação: “A cibercultura é um fator de enriquecimento baseado na troca de conhecimentos, na apropriação criativa, no desenvolvimento de uma forma de trabalho coletiva compartilhada” (Lemos, 2004, p. 21).

De acordo com Lemos (2010, p. 259), a Cibercultura é um produto social e cultural enraizado no meio informático, pois trata-se de “uma atitude social de apropriação criativa (vitalista, hedonista, presenteísta) das novas tecnologias”. Na Cibercultura, o uso do computador ou de outras tecnologias supera uma condição meramente instrumental, sedimentando um espaço cultural, onde as trocas informacionais redefinem a comunicação entre as pessoas.

O autor traz considerações relevantes, afirma que estamos saindo de uma cultura *copyright*, mesmo sendo pouco a pouco, representada como uma cultura de massas, como consumidores-receptores, característica do século XX, marcada por uma lógica de acumulação individualista, para a construção de um contraponto - uma cultura *copyleft* - personalizada, criativa e aberta. Esta cultura destaca-se como um “processo de transformação de obras onde o usuário pode adicionar informações e transformações desde que a obra continue livre para novas transformações” (Lemos, 2004, p. 21). O autor segue destacando que a tecnologia faz parte da cultura humana, sendo que a técnica transforma a vida, ao mesmo tempo em que é transformada por ela, ou seja, um movimento cíclico entre formas e conteúdo.

A cibercultura será uma configuração sociotécnica onde haverá modelos tribais associados às tecnologias digitais, opondo-se ao individualismo da cultura do impresso, moderna e tecnocrática. Com a cibercultura, estamos diante de um processo de aceleração, realizando a abolição do espaço homogêneo e delimitado por fronteiras geopolíticas e do tempo cronológico e linear [...] (Lemos, 2013, p. 73).

Ressalta que a riqueza da cibercultura consiste exatamente nesta troca de experiências, de compartilhamento, de trabalho colaborativo e a construção da identidade acontece em função da riqueza da diversidade, ocorrendo pelo contato e não pelo isolamento.

A cibercultura, ao instaurar uma cultura das redes, planetária, convival, coletiva e colaborativa, pode enriquecer aquilo que temos de mais importante: a nossa inteligência e o nosso capital cultural que, entrando em sinergia através das redes telemáticas com outras culturas, poderá fazer a identidade de cada um legítima e a globalização um processo de riqueza cultural e de reforço de laços sociais locais (Lemos, 2004, p. 20).

Para André Lemos, a cibercultura é um “território recombinante”, sustentado por três princípios: “a liberação do polo da emissão, o princípio de conexão em rede e a consequente reconfiguração sociocultural a partir de novas práticas produtivas e recombinatórias” (Lemos, 2009, p. 39). No entanto, o autor afirma que a característica recombinante não é inédita, pois toda cultura é marcada pela hibridização e formação de hábitos e valores a partir do olhar e do trato com outras culturas. Diferenciam a cibercultura “a forma, a velocidade e o alcance global desse movimento” (Lemos, 2009, p. 38).

Assim, segundo Lemos (2009), o primeiro princípio, da liberação do polo de emissão, é a base da cibercultura atual, pois o sujeito somente receptor passa a ser emissor de informações. É a bidirecionalidade, sobre a qual esclarece a respeito da interatividade, ou seja, uma situação em que o sujeito é receptor e emissor ao mesmo tempo, em sentido de fusão.

De acordo com Silva (2001, p. 112), para haver interatividade é imprescindível existir a possibilidade de participação e intervenção do sujeito: “todo emissor é potencialmente um receptor, e todo receptor é potencialmente um emissor”. Essa possibilidade favorece a troca de informações, e o sujeito passa a ser não somente ator, mas autor de todo o processo, pois pode intervir, modificar e criar. A *internet*, com a configuração dos ambientes e recursos da *Web 2.0*, possibilita aos sujeitos livremente produzir e emitir informações nas diversas linguagens.

Na denominada “cultura pós-massiva” (Lemos, 2009, p. 39), que forma a atual cibercultura, produzir, fazer circular e acessar informação devem se tornar, cada vez mais, atos cotidianos. Posturas e habilidades são, então, exigidas para os sujeitos participarem ativamente da sociedade da informação em rede. O autor chama de cultura digital pós-massiva, porque transpõe a cultura de massa, ou seja, os meios massivos de comunicação unidirecional que controlavam e tentam controlar o polo da emissão, como as empresas de

televisão e editoras.

Quanto ao segundo princípio da conexão em rede, para favorecer o sujeito emissor são fundamentais a conexão e o compartilhamento em rede. “É preciso emitir em rede, entrar em conexão com outros, produzir sinergias, trocar pedaços de informação, circular, distribuir” (Lemos, 2009, p. 40). Portanto, princípios interligados, ou seja, a livre emissão de opiniões e ideias pela conexão entre pessoas e grupos produz o que seria o terceiro princípio, o da recombinação de práticas e valores, levando à reconfiguração dos diversos setores socioculturais.

Deve-se ainda esclarecer a expressão “território recombicante” estudada por Lemos (2009). Quando se fala em globalização, remete-se à desterritorialidade, à quebra de fronteiras, no campo geográfico, cultural, político e econômico. Essas características intensificam-se com os dispositivos digitais e a *internet*, a partir dos quais nos conectamos com pessoas e acessamos informações em tempo real, em qualquer parte do mundo.

Entretanto, Lemos (2009) afirma que ao mesmo tempo em que a cibercultura, principalmente com o avanço das tecnologias móveis, aumenta o processo de desterritorialização, ela cria territorialidades. O autor trata como territórios digitais informacionais os que “se formam na emissão e recepção de informação digital em espaços híbridos, informacionais e físicos, através dos dispositivos móveis” (Lemos, 2009, p. 43).

As tecnologias digitais contemporâneas e a *internet*, portanto, permitem que haja controle para administrar as informações recebidas e emitidas. Equivale a afirmar que se trata de um processo diferente das práticas de consumo da cultura massiva, que não permitem ao sujeito possuir o controle sobre a informação.

Por exemplo, consegue-se escolher qual emissora de televisão assistir, mas não o conteúdo a ser emitido. O fluxo total de controle das informações compõe o território informacional, o local onde o sujeito interagente controla o que entra e sai da sua fronteira. Como exemplos, temos páginas nas redes sociais digitais e sites. Lemos (2009), ressalta que os dispositivos digitais conectados à *internet* possibilitam a vivência de processos desterritorializantes e a criação de territórios de controle informacional. A noção de território que apresenta ultrapassa a dimensão física, tratando-se de um campo invisível, o qual se forma no cruzamento do espaço físico com o eletrônico. Nele, cabem “noções como território subjetivo, cultural, artístico” (Lemos, 2009, p. 43).

Lemos (2013), também destaca várias posturas relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias, sendo elas: neoludismo, tecnoutopia, tecnorrealismo e tecnossurrealismo. Vejamos as ideias defendidas por cada postura, bem como os autores em destaque:

Começaremos por neoludismo, os intelectuais acreditam que as novas tecnologias apresentam um potencial destruidor da sociedade, do homem e da natureza e, por isto, insistem que deve haver uma regulação e manter sob controle as novas tecnologias,

desacelerando os ritmos da informatização da sociedade, ao mesmo tempo, alertá-la contra os malefícios da cibercultura. Destacam-se como defensores dessa corrente: Paul Virilio, Baudrillard, Shapiro, Postman; estes são os intelectuais que apresentam uma postura crítica relacionada a uma visão negativa da tecnologia.

A seguir, temos a tecnoutopia, pela qual os defensores caracterizam e veem nas novas tecnologias um potencial emancipatório, de resgate comunitário e de enriquecimento do processo de aprendizagem, ou seja, infinitas possibilidades inusitadas para a humanidade. Como destaques, encontram-se: Negroponte, Lévy, De Rosnay, Rheingold. Para estes, as novas tecnologias representam um novo patamar de desenvolvimento tecnológico, causando uma reestruturação e descentralização das estruturas de poder vigentes (mediático, político, social).

Por sua vez, o tecnorrealismo se apresenta como um caminho alternativo, o qual destaca como visão alguns pontos redigidos em um documento proposto por Shapiro, Skenk e Johnson; entre estes se adota a concepção de que a tecnologia não é neutra; a internet é revolucionária, mas não utópica; informação não é conhecimento; compreender a tecnologia deveria ser um componente essencial de cidadania global. Por fim, o tecnossurrealismo contrapõe a proposta tecnorrealista, defende que esta já foi superada e que não passa de uma cruzada contra as posições extremadas de otimistas e pessimistas, que busca a via racional da cibercultura.

Portanto, a cibercultura segundo André Lemos (2004, 2005, 2009, 2010 e 2013), tenta reverter, a forma estagnada e alógica da padronização tecnológica. O autor conclui que para se compreender o fenômeno da cibercultura há que se compreender todas as facetas complexas da tecnologia contemporânea, não como um universo isolado como se as realizações tecnológicas tivessem uma dinâmica própria e interdependente que de forma alguma pode estar desassociada da cultura.

Para esta pesquisa, entende-se que as informações sobre as características da cibercultura aqui descritas revelam as inúmeras possibilidades de recombinação e remixagem que esses espaços potencializam, especialmente pela facilidade e velocidade de acesso, construção e emissão de informação. O imenso fluxo e a conexão entre pessoas aumentam e complexificam os processos comunicativos e colaborativos, ampliando as formas de recombinação, destacadamente em sua linguagem, que se apresenta na forma de hipertexto, cada vez mais multimodal, combinando sons, imagens, animações e textos alfanuméricos.

3.2.1 A sociedade 5.0 e a educação 5.0

Para que haja um entendimento mais aprimorado do que significa a educação 5.0, precisa-se primeiro observar também a evolução da sociedade. Nesse sentido, a sociedade da caça compreende (1.0): Os seres humanos eram caçadores-coletores, eram nômades; A Sociedade da agricultura (2.0): revolução na humanidade, mudança da vida nômade para sedentária; A Sociedade industrial (3.0): revolução industrial, surgimento do motor a vapor e aumento na produção de bens de consumo; A Sociedade da informação (4.0): mundo digital, a Era da Informação com a comunicação em tempo real e o processamento de grande quantidade de dados; Super Smart Society (5.0): o conceito surgiu no Japão em 2016 e o principal objetivo é utilizar a tecnologia para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Assim, a proposta da Sociedade 5.0 é de que recursos como robótica e inteligência artificial possam ser integrados a áreas mais humanas, como gestão de pessoas, indo além da busca por maior produtividade e eficiência nos processos com o auxílio das novas tecnologias. Objetiva converter as novas tecnologias com o escopo de facilitar a vida dos indivíduos, ou seja, o desenvolvimento de soluções tecnológicas para o bem-estar do homem, a qualidade de vida e a resolução de problemas sociais. No momento atual, vive-se na Sociedade da Informação, que é marcada por informações cada vez mais ágeis, as tecnologias avançam continuamente e a sociedade funciona em torno da troca de informações e experiências (Keidanren, 2016).

Com o mundo que se encontra em profunda transformação, a educação necessita ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada. Os processos de ensino e aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. Por esse motivo, contudo, ressalta-se aqui a importância das mudanças nos planejamentos e metodologias pedagógicas, pois, há uma grande necessidade que os educadores possuam o interesse em se adaptar às novas metodologias de ensino, valorizando as práticas pedagógicas que contribuem para o aluno ser protagonista do seu próprio aprendizado.

Na Educação 1.0, até aproximadamente o século XVIII, a educação, em algumas partes do Ocidente, era vista como um ato de atender às necessidades da sociedade, que era voltada estritamente para a doutrina cristã. De acordo com Führ (2018), os estudantes, numa atitude de admiração e submissão, recebiam os ensinamentos dos mestres, pois eles eram os detentores do saber. As primeiras escolas eram chamadas de Escolas Paroquiais e limitavam-se à formação de eclesiásticos. Desse modo, na educação 1.0 o currículo era constituído apenas em aprender ler, escrever, conhecer a bíblia, canto e um pouco de aritmética, com o

passar tempo incluiu-se também o latim, gramática, retórica e dialética.

Desse modo, conclui-se que a educação era voltada para o método tradicional, com reprodução de forma padronizada, limitada para dentro de uma sala de aula, onde o conhecimento só era possível ser repassado através do professor, o detentor do saber.

Na Educação 2.0: entre o período da revolução industrial até o século XX, a educação, apesar de ganhar novos métodos de ensino, apesar da inserção de *hardwares* e sistemas operacionais (*softwares*) como materiais didáticos, ainda possuía uma resistência evolutiva, tendo como foco de ensino somente atender a necessidade da sociedade. Führ (2018), afirma que essa educação 2.0, com forte influência da Revolução Industrial, apresenta as mesmas características observadas na produção industrial – tarefas repetitivas, mecânicas e trabalho individual. A sala de aula era vista como homogenia e uma metodologia de ensino e aprendizagem que se caracterizava pela padronização, concentração, centralização e sincronização.

De acordo com Gasparin (2005), esta abordagem de ensino contribuiu para o sucesso do sistema industrial, em contrapartida, a educação, de uma forma geral, não era voltada ao desenvolvimento integral do homem, mas sim ao preparo desses a fim de que fossem úteis e tivessem as características necessárias ao manuseio das novas tecnologias incorporadas aos processos de produção.

No período da Educação 3.0: já inserida numa realidade mais atual, a educação começa a ganhar um novo sentido, sendo ordenada como um processo educativo baseado na colaboração, onde ensino ganha novos meios de atuação além do presencial, ressaltando aqui a forma híbrida, com a utilização de múltiplos recursos. Essa abordagem educacional passa a ter grande potencial pedagógico, porque agrega as novas tecnologias com a aprendizagem e, dessa forma, estimula cada vez mais os estudantes a desenvolverem a autonomia, a criatividade, a flexibilidade, a participação e a pesquisa a partir de projetos.

Educação 4.0: acompanhando os processos de evolução no ramo industrial na perspectiva da era digital, essa nova abordagem para a educação “apresenta um novo paradigma onde a informação encontra-se na rede das redes, nas aldeias globais e encontra-se acessível a todos de forma horizontal e circular, sem limite de tempo e espaço geográfico” (Führ, 2018, p. 02), no ciberespaço.

Conforme Andrade (2017), o estudante passou a viver a experiência da aprendizagem por meio de projetos colaborativos, nos quais os professores e colegas atuam juntos. Os recursos disponíveis na escola passam a ser usados de maneira criativa e novas estratégias são baseadas nas metodologias ativas para as atividades em sala de aula. Assim, a Educação 4.0 é

uma realidade atual devido ao cenário tecnológico que o mundo está inserido, o que, aplicado na sala de aula, estimula a troca de conhecimento e o fazer coletivo. Além disso, destaca-se por acompanhar a indústria 4.0, onde o objetivo da mesma é gerenciar máquinas utilizando a inteligência artificial, robótica, projeções 3D etc., ao invés de manuseá-la. A Educação 4.0 vem proporcionando conhecimentos específicos para as profissões do futuro, o que demanda mudanças nas metodologias pedagógicas e planejamentos, como também o interesse dos professores em se adaptar às novas metodologias de ensino, possibilitando, assim, o protagonismo do estudante.

A Educação 5.0 tem como principal objetivo unir, não somente a aplicabilidade das tecnologias na sala de aula como preparação para o mercado de trabalho, mas também valorizar o bem-estar do indivíduo, ressaltando suas habilidades cognitivas e contribuindo para sua consciência socioambiental. O que é um desafio presente, uma vez que a sociedade é desigual e muitos não possuem acesso aos meios tecnológicos.

De acordo com Jose Moran, na educação 5.0 algumas dimensões estão ficando claras na educação formal: 1) Modelo *blended*: semipresencial, misturado, em que nos reunimos de várias formas – física e digital – em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e planejamento engessado; 2) Metodologias ativas: aprendemos melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes, do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais); e 3) Modelo *online*: com uma mistura de colaboração e personalização, em tempo real e através de multiplataformas digitais móveis. Cada aluno desenvolve um percurso mais individual e participa em determinados momentos de atividades em grupo. Uma parte da orientação será via sistema (plataformas adaptativas com roteiros semiestruturados, que respondem as questões mais previsíveis) e a principal será feita por professores e tutores especialistas, que orientarão os alunos nas questões mais difíceis e profundas.

A combinação da aprendizagem ativa e híbrida, com tecnologias móveis é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender. A aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida.

As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações.

A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos, traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais aos aprendizes de hoje. Aprendemos de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes, para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.

Moran (2015a, 2015b) afirma que quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar a processos mais desenvolvidos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. Ainda de acordo com o autor:

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (Moran, 2015a, p. 04).

Para o autor os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

3.3 As TDIC na formação de professores de língua inglesa

A base teórica a ser utilizada nesta seção será conforme concepções da Linguística Aplicada em Educação e em Psicologia e Ciências da Cognição, em que serão abordados temas como: Letramento Digital e Ensino e Práticas pedagógicas, considerando as TDIC (Lévy, 1999; Soares, 2002; Xavier, 2002, 2005, 2007, 2011; Kenski, 2003, 2008, 2012; Santos, 2019).

O novo milênio apresenta muitas inovações em variados setores da sociedade, sobretudo em setores que tratam diretamente com relações humanas. Nesse contexto, as

atividades relacionadas à educação sentiram altos impactos, a exemplo das formas de ensinar e de aprender que hoje se configuram como grandes desafios para docentes de todas as áreas do saber. Sobre os impactos das novas tecnologias em sala de aula, muito tem contribuído a discussão do filósofo francês Pierre Lévy, que discute a teoria da inteligência coletiva e da cibercultura.

Conforme esse filósofo, estamos em começo de uma nova era marcada pela inteligência coletiva, refletindo, assim, um grande vetor de transformação cultural. Nesse conjunto de circunstâncias, para o filósofo é preciso que educadores se instrumentalizem da cultura digital para fins de acompanhar e impactar os discentes nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre “quais são as dificuldades de usar ferramentas digitais em sala de aula”, Lévy em entrevista responde:

Não há obstáculos. Todos os estudantes têm uma habilidade extraordinária para usar esse tipo de ferramenta. Agora, os professores têm que conhecer tão bem quanto as crianças. Sobretudo, isso tem que ser utilizado numa ótica de aprendizagem colaborativa. Eu acredito que o professor precisa se capacitar, porque ele só pode ensinar aquilo que ele domina. Eu não acredito na formação do professor apenas para usar as redes sociais. O professor também tem que se esforçar. Utilizar isso para si próprio. É só uma questão de entrar nessa cultura. E de implementar o know-how pedagógico utilizando essas ferramentas (Lévy, 2018, p. 20).

Percebe-se que para Lévy, a utilização das ferramentas digitais encontra obstáculo maior entre os professores que entre os estudantes, por isso enfatiza a necessidade de capacitação dos professores. Ainda conforme o autor:

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo dos papéis de professor e de aluno (Lévy, 1999, p. 172).

A formação do professor é uma peça fundamental para o bom andamento do trabalho pedagógico. Apesar de o sistema e a prática educacional serem formados por indivíduos diversos, a pessoa do docente ainda é algo determinante para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma efetiva.

Na rede estadual, municipal e também na esfera federal (ensino fundamental, médio e profissional), o tópico tecnologias digitais no documento é contemplado dentro dos Temas Integradores. Todos os níveis de ensino estão sendo orientados a utilizar as tecnologias digitais articuladas aos encaminhamentos da aula, de maneira integrada aos conteúdos curriculares, a prática da linguagem, pode promover aos estudantes interagir com gêneros

textuais na *internet*, e outros gêneros que permeiam essa e outras esferas de circulação, também no componente curricular Língua Estrangeira, que agora na BNCC é Língua Franca:

[...] o ensino de língua inglesa no Ensino Médio deve privilegiar a perspectiva de um ensino contextualizado, que possibilite a aproximação do aprendizado do idioma com a realidade do estudante, respeitando sua cultura, bem como os objetivos de aprendizagem da língua. No ensino de língua inglesa, é necessário ter em vista uma formação que permita ao estudante interagir com culturas diferentes, posicionar-se criticamente no mundo globalizado, sem se prender apenas a aspectos gramaticais. O estudante deve ser o protagonista na construção do saber, considerando que, à proporção que apreende e constrói ideias, confronta-se com a realidade local e global (Bahia, 2015, p. 13).

De acordo com essas teorias, novas formas de letramentos são essenciais para se entender as novas configurações textuais, visto que os textos ultrapassam e muito os de outrora, não sendo mais vistos apenas como aqueles escritos; imagens, sons, gestos. Assim sendo, para lidar com a diversidade textual na atualidade, precisa-se ter habilidades de multiletramentos, entre eles o letramento digital. Entretanto, conforme se pode inferir, muitos dos docentes não se encontram aptos para explorar didática e pedagogicamente esse universo textual, bem como aplicativos que podem ser aliados aos processos de ensino e de aprendizagem.

Desde a década de 90, autores como Mercado (1999) já afirmavam a respeito dessa formação docente integrada às TDIC, enfatizando a precisão da incorporação desses instrumentos no cotidiano escolar, exigindo-se, assim, nova configuração do processo didático, formação adequada e propostas de projetos inovadores.

Para Santo, Cardoso e Santos (2018), não restam dúvidas que nestes tempos de modernidade líquida torna-se desafiador atuar como docente, pois não é mais possível repetir os mesmos procedimentos didáticos e pedagógicos amplamente utilizados na sua formação. É preciso se ajustar às demandas impostas pela sociedade da informação que utiliza as TDIC como ferramenta do seu cotidiano.

Soares (2020), também pontua a necessidade de direcionar o uso das tecnologias digitais para práticas pedagógicas que façam sentido para o ensino e aprendizagem:

Ao adentrarmos o ciberespaço percebemos que são inúmeras as possibilidades pedagógicas trazidas pelas novas mídias e, junto com essas possibilidades, o desafio de pensar na união entre tecnologia, metodologia e conteúdo. O que nos move em direção ao desenvolvimento de pesquisas que visem à formação continuada de professores, considerando, no entanto, que a simples presença de tecnologias novas em sala de aula não garante processos inovadores (Soares, 2020, p. 36).

Nesse contexto, Kenski (2003) também reforça que essas transformações tecnológicas alteram a cultura, a política, a economia, as formas de pensar, agir e comunicar de cada momento histórico. Assim, surgem outros meios de comunicação, diferentes formas de convívio, e a presença das redes sociais e suas facilidades, como a rapidez e a praticidade, têm afetado a vida das pessoas e, conseqüentemente, apontado para modernos modos de interação e comunicação no ensino.

Soares (2020, p. 37), afirma que “a formação continuada difere-se, em grande medida, da formação inicial, pois ela possibilita um refazer da ação docente com base em experiências que podem ser refletidas e revistas no âmbito da própria formação”.

Edméa Santos (2019), em Pesquisa-formação na cibercultura, reconhece que o cenário

cibercultural da *web 2.0* e da mobilidade ubíqua é favorável à educação democrática, entretanto, chama a atenção para o desafio da inclusão cibercultural do professor. Uma vez que esta se consolida como ambiência comunicacional favorável à autoria, compartilhamento, conectividade, colaboração e interatividade.

A cibercultura em sua fase atual potencializa as práticas pedagógicas baseadas em fundamentos valorizados como autonomia, diversidade, dialógica e democracia. De nada adiantam as potencialidades comunicacionais favoráveis à educação em nosso tempo se o professor se encontra alheio ao que se passa no atual cenário sociotécnico. Para tanto, faz-se necessária a imersão das práticas culturais do nosso tempo integrando vida, cultura, docência e pesquisa (Santos, 2019, p. 33).

A pesquisadora ainda afirma que o professor precisará ir além da inclusão digital, entendida como habilidade no uso do computador, dos *softwares*, do *site*, do portal, da consulta *online*, do *e-mail*, do *upload* e do *download*. Ele precisará de inclusão cibercultural capaz de prepará-lo para fazer mais do que meramente subtutelar as potencialidades da *web 2.0* e da mobilidade ubíqua. Precisarão lançar mão desses novos recursos para potencializar o seu ofício. Para ela, a inclusão digital supõe percepção, engajamento profundo dos usuários em autoria e interatividade com o computador e congêneres, se o termo “digital” for considerado no devido rigor, em distinção ao termo “analógico”, e a autora ainda cita as palavras de Feldman:

Ao retirar a informação do mundo analógico – o mundo ‘real’, compreensível e palpável para os seres humanos – e transportá-la para o mundo digital, nós a tornamos infinitamente modificável [...] nós a transportamos para um meio que é infinita e facilmente manipulável. Estamos aptos a, de um só golpe, transformar a informação livremente – o que quer que ela represente no mundo real – de quase todas as maneiras que desejarmos e podemos fazê-lo rápida, simples e perfeitamente. [...] Em particular, considero a significação da mídia digital sendo manipulável no ponto da transmissão porque ela sugere nada menos que um novo e sem precedente paradigma para a edição e distribuição na mídia. O fato de as mídias digitais serem manipuláveis no momento da transmissão significa algo realmente extraordinário: usuários da mídia podem dar forma à sua própria prática. Isso significa que informação manipulável pode ser informação interativa (Feldman *apud* Santos, 2019, p. 45).

Santos (2019), ainda afirma que para operar sua inclusão cibercultural, o sujeito precisará, portanto, fazer mais do que se colocar a par da codificação digital que garante o caráter plástico, hipertextual, interativo e tratável em tempo real do conteúdo ou que permite manipulação de documentos, criação e estruturação de elementos de informação, simulações,

formatações evolutivas nos ambientes ou estações de trabalho concebidas para criar, gerir, organizar e movimentar quaisquer conteúdos. Ele precisará atuar como cidadão participativo em redes sociais com “novas habilidades” para comunicar ou para produzir, cocriar e compartilhar conteúdos e informações sob os mais diversos formatos (textos, programas, sons, imagens, vídeos, gráficos...) “em uma sociedade cada vez mais móvel e global” (Lemos *apud* Santos, 2019, p. 46).

Em pesquisa sobre a importância das tecnologias digitais para a formação do professor de língua inglesa, Almeida (2004), diz que o ponto chave para a mudança vai além da inserção de políticas públicas para o uso de ferramentas tecnológicas na educação. O avanço nessa área está diretamente relacionado à formação de professores para que o uso das tecnologias digitais tenha resultados educacionais positivos. Mesmo que os professores que estão terminando suas licenciaturas na contemporaneidade, ou seja, nas primeiras décadas do séc. XXI, já tenham um nível muito bom de inclusão digital, o uso pedagógico dessas tecnologias envolve outro conhecimento, e isso ainda precisa ser muito trabalhado na formação. Conforme Alves:

No contexto de letramento digital, a aprendizagem, como nunca, antes projeta o sujeito como centro do processo e o configurando como autor no universo do hipertexto. A concepção de autor (e também a de leitor) nesse âmbito virtual é construída como fruto de acessibilidade fácil a informações e como decorrência de ampla liberdade de expressão. Em face dessa liberdade, as agências de letramento as quais são responsáveis pela formação básica e profissional de sujeitos, encontra-se diante do desafio de mudança de paradigma. Entretanto, devido à necessidade de direcionamento, visto que o usuário da rede se encontra em meio à diversidade de possibilidades de informações, a instituição educacional (escola e universidade, etc.) pode e deve mostrar funcionalidade, que reside precipuamente em orientar o discente no processo de seleção, em função que sejam eleitas informações mais pertinentes e de melhor qualidade, dentre outras atividades (Alves, 2017, p. 126).

A colaboração entre as instituições escola e universidade se faz necessária, devido ao fato de que “muitos nativos digitais não tem nível de maturidade para desenvolver função necessária para a sua formação integral” (Alves, 2017, p. 127). Para a autora, “o docente deve posicionar-se como aquele que pode e deve conduzir parcialmente o processo de aprendizagem de modo a atribuir às atividades do discente sentidos didático e pedagógico [...]” (Alves, 2017, p. 127). Em outras palavras, o docente deve dar sua contribuição, por contextualizar todos os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem. Para tanto, o docente necessita de uma formação de qualidade e que o faça melhorar a sua prática, por meio

não só de reflexão, como também de ações inovadoras e eficazes.

3.4 Documentos reguladores para o trabalho dos professores com as TDICs

Novos modelos de processos formativos têm se apresentado neste cenário, como um contínuo aprender ao longo da vida, aprender a aprender, a fim do desenvolvimento profissional cíclico e contínuo; no qual coloca o professor como reprodutor para uma capacitação centrada na articulação entre teoria e prática relacionada aos desafios do contexto pedagógico.

O professor deve ser capaz de ter (desenvolver) práticas didáticas que contribuam para o aprendizado do estudante tendo conteúdos como base. A sociedade contemporânea demanda uma nova fase da educação e os professores são atores adequados a atenderem a uma demanda contemporânea.

No desenvolvimento dos conteúdos e no hábito de aprender a aprender, nunca foi tão relevante e necessário o papel do professor que saiba trabalhar com a informação e fazer com que o discente possa vivenciá-la, fazendo parte de seu contexto intelectual e emocional.

A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los (Moran, 2000a, p. 2).

Sendo assim, são apresentados aqui alguns documentos atuais que tratam a respeito da formação continuada do professor, visando a teoria da prática e do aprender a aprender. Começaremos com o documento regulador de destaque para a promoção do trabalho com a tecnologias, *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)* (Unesco, 2016), o qual apresenta ferramentas, metodologias e orientações apropriadas de avaliação e é composto pela junção de várias declarações, como um suporte para o desenvolvimento na Agenda 2030, para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas.

O principal objetivo deste documento é fornecer informações baseadas em evidências para o planejamento e desenvolvimento de políticas, estratégias e competências nacionais da Alfabetização Midiática e Informacional, a execução de atividades concretas para construir sociedades do conhecimento. Ele explica a questão da importância da AMI, principalmente para os professores.

Este documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e

Cultura (Unesco) demonstra as diferenças entre os tipos de alfabetização, a importância da AMI para o desenvolvimento sustentável da sociedade, analisa as competências e garante os benefícios em nível social (macro) gestores de políticas e tomadores de decisão; institucional (nível meso) planejadores educacionais e instituições de formação de professores; individual (nível micro) professores individuais e todos os cidadãos.

Dentre os benefícios relacionados ao nível micro, que constam os professores, após realizar a Avaliação, estão a conscientização sobre a importância e a utilidade da AMI para o ensino e aprendizagem de qualidade e aplicação em sala de aula e em sua formação continuada, de tal forma que:

[...] garanta que os professores, na posição de porta-vozes do conhecimento, exerçam um papel fundamental na construção de sociedades do conhecimento. Eles conectam a sociedade, as instituições e os indivíduos, pois guiam, ensinam, e formam futuros trabalhadores e agentes de mudanças. Por isso, é importante garantir que os professores tenham as ferramentas necessárias, os recursos e as competências exigidas na área da AMI. Por isso, o Marco de Avaliação da AMI tem os professores em serviço e em formação como um dos grupos sociais principais (Unesco, 2016, p. 48).

Dessa forma, os professores ajudarão os alunos a atingirem a AMI, a serem autônomos, críticos e reflexivos podendo fazer seus julgamentos independentes, e isso reflete como irão consumir ou produzir informações, conteúdos e produtos midiáticos. Pondera-se também a respeito da competência.

O conceito de competência é compreendido como habilidade de um indivíduo de mobilizar e usar recursos internos como conhecimento, habilidades e atitudes, além de recursos externos como banco de dados, colegas de trabalho, pares, biblioteca, ferramenta e instrumentos, entre outros, para resolver um problema específico, de maneira eficiente, em uma situação da vida real (Unesco, 2016, p. 55).

Após a apresentação deste documento, exporemos de forma breve o que ele traz a respeito da alfabetização e os muitos termos agregados a ela. Os cidadãos estão engajados em práticas verbais, escritas, virtuais e digitais e que é necessário aprender constantemente. A alfabetização situacional, pluralista e dinâmica.

São várias terminologias utilizadas, alfabetização midiática, alfabetização informacional, alfabetização em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e alfabetização digital – todas estas enfatizam a avaliação crítica das informações, além de exigirem uma compreensão das funções dos provedores de mídia e informação, presentes na sociedade. Estas têm o objetivo de produzir a habilidade em seus usuários de acessar, avaliar, criar e compartilhar as informações e as mensagens da mídia.

Atualmente, existe uma convergência teórica e empírica que mescla estes termos, o que exige um novo conjunto de mecanismos colaborativos e a combinação de competências. O conceito de alfabetização midiática e alfabetização informacional, o qual é considerado como modelo evolutivo que emergiu de um ambiente dinâmico tecnológico, político, econômico, social e cultural.

A Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) é definida como um conjunto de competências que empodera os cidadãos para acessar, recuperar, compreender, avaliar, usar, criar, compartilhar informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos, usando várias ferramentas, com senso crítico e de forma ética e efetiva, para que participem e engajem-se em atividades pessoais, profissionais e sociais (Unesco, 2016, p. 29).

Para compreendermos um pouco mais a respeito da AMI, destacaremos no quadro 1 características pertinentes a alfabetização midiática e informacional, como complementares e unidas sob um conceito composto, tendo em vista que estes conceitos estão além da alfabetização em TIC e alfabetização digital.

Quadro 1 - Avaliação global da alfabetização midiática e informacional

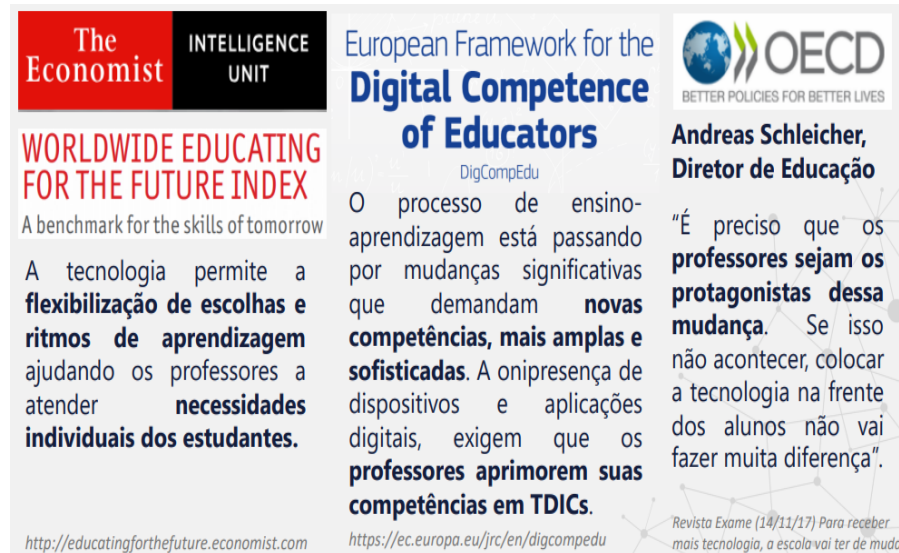
Características	Alfabetização Midiática	Alfabetização Informacional
Origem	Estudos cívicos e estudos sobre a mídia.	Biblioteconomia e Ciência Da Informação.
Enfatiza	A inserção de recursos audiovisuais na educação, enfatizando a habilidade de compreender, selecionar, avaliar e usar as mídias como fornecedor, processador ou produtor de informação.	A importância do acesso à informação, à avaliação, à criação e ao compartilhamento da informação e do conhecimento.
Utiliza	O usuário engaja-se em redes e colaborações éticas e seguras.	Utiliza várias ferramentas, canais e formatos. Habilidade para acessar e avaliar de maneira efetiva e crítica informações em múltiplos formatos, sobretudo digitais, para criar conhecimentos novos. Usando as tecnologias digitais.
Objetos de interesse	Ênfase nas mídias desenvolvimento.	Como são gerenciados os dados e as informações de qualquer formato usando diferentes ferramentas.
Abordagem	A liberdade de expressão, liberdade de imprensa, pluralismo midiático.	Direito de buscar, receber e transmitir informações e ideias por meio de qualquer mídia.
Relaciona-se	A conotações sociais.	À criação e ao uso bem-informado do conhecimento e dos processos de aprendizagem.

Fonte: elaborado pela autora a partir da Unesco (2016, p. 27-31).

Portanto, a AMI reúne a alfabetização, além das tecnologias como um novo construto da alfabetização, que ajuda a empoderar pessoas. O documento defende ainda que a adoção dessa abordagem deve promover maior acessibilidade, convergência e distribuição de informações e conteúdos midiáticos, em vários formatos e diversas plataformas digitais

(Figura 1).

Figura 1 - Plataformas digitais



Fonte:
CIEB
(2019).

Conforme afirmam Dias-Trindade e Santo (2021), a prática dos educadores nesta complexa era de modernidade líquida (apoiado em Bauman, 2001) exige que os professores sejam capazes de aprimorar continuamente suas habilidades relacionadas ao Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK). Isso significa que, além de levar em conta o contexto socioeconômico e político das situações de ensino, é fundamental garantir que o processo de ensino dos conteúdos curriculares inclua, principalmente, técnicas pedagógicas e estratégias didáticas que integrem o uso de novas tecnologias digitais, conforme destacam Koehler, Mishra e Cain (2013), Cardoso e Santo (2020), Dias-Trindade e Santo (2021).

Os autores compreendem a competência digital no período da pandemia, na perspectiva de Sales e Moreira que a competência digital envolve o uso sensorial, cognitivo, motor e emocional de habilidades, valores, conhecimentos, informações e vivências dos indivíduos nas práticas de aprendizado, reconhecimento e uso das TIC digitais e interligadas, ela permite que os indivíduos tomem decisões, atuem de forma autônoma, e resolvam problemas provenientes nos processos de intervenção, mediação e resolução de problemas provenientes do contexto da sociedade de aprendizagem, isso permite a transformação, alteração social, política e econômica em vários aspectos do dia a dia e setores da sociedade, incluindo a educação (Sales; Moreira, 2019, p. 18).

Eles também sustentam que, desse modo, as habilidades digitais incluem a habilidade de atuação pedagógica eficaz nos contextos digitais, alinhada às características particulares que esses ambientes exigem da prática educativa. Segundo Dias-Trindade e Ferreira (2020, p. 169-170), essas habilidades digitais se manifestam na capacidade do educador de “mobilizar saberes e posturas para um uso eficiente da tecnologia digital” em sua atuação docente, promovendo o processo de ensino e aprendizagem e ajudando “a fortalecer o desenvolvimento dessas mesmas habilidades digitais nos alunos”.

Defendem ainda que, dessa forma, as competências digitais englobam a capacidade de implementar práticas pedagógicas eficientes em ambientes virtuais, adaptadas às especificidades que esses espaços requerem na educação. De acordo com Dias-Trindade e Ferreira (2020, p. 169-170), tais competências digitais se revelam na habilidade do professor de “mobilizar conhecimentos e atitudes para um uso efetivo da tecnologia digital” em sua prática de ensino, facilitando o processo educativo e contribuindo “para aprimorar o desenvolvimento dessas mesmas competências digitais nos estudantes”.

Certamente, a aplicação de tecnologias digitais dentro de um plano pedagógico que inclua ecossistemas de aprendizagem digital permite, em grande medida, explorar as vantagens das ferramentas tecnológicas no âmbito educacional, transformando o processo de ensino e aprendizado em algo mais envolvente, dinâmico e capaz de incentivar aprendizagens elaboradas.

É inegável o potencial educacional das TDIC, que permitiram, durante a pandemia, a manutenção dos processos de ensino. Contudo, diante desse contexto desafiador, é fundamental que os professores compreendam seu grau de habilidades digitais para que consigam aprimorar sua prática pedagógica, conforme destacam Ota e Dias-Trindade (2020).

Assim, não se limita a simplesmente replicar as metodologias do ensino presencial no ambiente virtual, mas envolve o aprimoramento das habilidades dos educadores para que possam empregar as tecnologias digitais de modo a favorecer a autonomia dos estudantes. Isso significa fomentar um senso de pertencimento entre os alunos e incentivá-los a se engajar na construção do conhecimento, promovendo, assim, uma atuação significativa tanto na esfera acadêmica quanto no mercado de trabalho.

Nesse cenário, é pertinente destacar que o desafio atual reside em saber empregar as tecnologias "para converter a aprendizagem em uma prática cotidiana, a ponto de não ser percebida como aprendizagem" (Dias-Trindade; Moreira, 2017, p. 54). No âmbito das discussões voltadas para o avanço e a melhoria das habilidades digitais dos docentes no Brasil, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) criou uma Matriz de Competências Digitais CIEB. Essa matriz é uma ferramenta de autoavaliação que abrange três áreas distintas: pedagogia, cidadania digital e desenvolvimento profissional, com o objetivo de apoiar o aprimoramento das competências digitais dos educadores (Sales; Moreira, 2019). Isso pode ser verificado na figura 2.

Figura 2 - Matriz de competências digitais de professores

ÁREAS	COMPETÊNCIAS			
PRÁTICA PEDAGÓGICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias de ensino.	AValiação Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	PERSONALIZAÇÃO Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	CURADORIA E CRIAÇÃO Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e gestão de sala de aula.
CIDADANIA DIGITAL	USO RESPONSÁVEL Ser capaz de fazer e promover o uso ético e responsável da tecnologia (cyberbullying, privacidade, presença digital e implicações legais).	USO SEGURO Ser capaz de fazer e promover o uso seguro das tecnologias (estratégias e ferramentas de proteção de dados).	USO CRÍTICO Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	INCLUSÃO Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	AUTODESENVOLVIMENTO Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional.	AUTOAVALIAÇÃO Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	COMPARTILHAMENTO Ser capaz de usar a tecnologia para participar e promover a participação em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	COMUNICAÇÃO Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Fonte: CIEB (2019).

Na Europa, o Serviço de Ciência e Conhecimento da Comissão Europeia lançou o DigCompEdu, um quadro comum para competências digitais dos professores, em 2017, tendo em vista as especificidades do fazer docente diante do potencial das TDIC no processo de

ensino e aprendizagem (Redecker, 2017).

Quadro 2 - áreas de competência do *DigCompEdu*

Áreas de Competência Digital	Descrição
Envolvimento profissional	Utilização das tecnologias digitais para selecionar, criar e partilhar recursos digitais.
Tecnologias e recursos digitais	Utilização das tecnologias digitais para comunicar, colaborar e promoção do desenvolvimento profissional.
Ensino e aprendizagem	Capacidade para gerir e organizar o uso de tecnologias digitais nas diversas facetas do processo de ensino e aprendizagem
Avaliação	Utilização das tecnologias digitais para avaliação da aprendizagem e/ou melhorar os processos avaliativos.
Formação dos estudantes	Utilização das tecnologias digitais para melhorar a inclusão, personalização e o engajamento dos estudantes.
Promoção das competências digitais dos estudantes	Orientação e subsídios aos estudantes no uso das tecnologias digitais de forma criativa e responsável.

Fonte: Adaptado de Ota e Dias-Trindade (2020).

A BNCC abrange o aprimoramento de competências e habilidades voltadas para o uso crítico e responsável das tecnologias digitais. Isso ocorre tanto de maneira integrada, aparecendo em todas as áreas do saber e evidenciadas em várias competências e habilidades com diferentes objetos de aprendizagem, quanto de maneira específica. O propósito é fomentar a aquisição de competências relativas ao uso de tecnologias, recursos e linguagens digitais, visando a formação em compreensão, utilização e criação das TDIC em diversas práticas sociais, conforme mencionado na competência geral 5.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).³

Em face desse cenário, faz-se necessário ter em mente que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos estudante, mas sim de utilizá-las com eles para que construam conhecimentos com e sobre o uso das TDIC.

Como exposto acima, após a avaliação, a qual consta questionários e matriz de competências, os professores estarão mais bem informados sobre o seu próprio nível de competências em trabalhar com as tecnologias, sendo posicionados em um dos níveis, conforme o quadro 2.

³ A fonte consultada não é paginada.

3.5 Gamificação

Objetiva-se aqui apenas fazer uma breve consideração, sobre gamificação, visto que o trabalho na formação de professores, utilizou-se desta estratégia de ensino. A gamificação ou a aprendizagem por meio de jogos, *Game Based Learning* (GBL), já é uma realidade presente de forma progressiva em espaços de escolarização e, sem dúvidas, chama muito a atenção dos estudantes, como parte que integra o seu cotidiano. Atualmente, gamificar significa a utilização das tecnologias digitais e da *internet*, o que evidencia o grande aumento dos jogos *online*.

Contudo, ressalta-se aqui que, de acordo com Martins e Girafa (2015), a gamificação é proveniente das dinâmicas e mecânicas dos jogos e, no contexto atual, elas podem se configurar como recursos à concretização de atividades gamificadas.

Algumas competências que podem ser trabalhadas nas atividades gamificadas podem ser: a resolução de problemas de forma inovadora e eficiente, a aceitação e assimilação de regras, o engajamento e a comunicação, a cooperação e, ainda, a construção de alguma coisa materializada depois de uma discussão de ideias ou resultado de soluções de propostas. Kapp (2012), enfatiza que a gamificação é a utilização de uma mecânica e uma estética baseadas em *games*, com o objetivo de engajar pessoas, motivar ação, promover aprendizagem e resolver problemas.

Aqui, trata-se a gamificação como uma estratégia pedagógica que permite uma maior interação entre os envolvidos no ambiente da sala de aula. Os jogos proporcionam um ambiente de intensificação das atividades cognitivas para quem gosta de experimentar os estímulos que partem do ambiente estruturado a partir de elementos dos *games* que interagem com o sujeito.

A utilização de jogos na educação é considerada, para muitos, como um fenômeno emergente. Todavia, não é algo novo. A gamificação começou a ser utilizada pela indústria digital desde 2008, a partir de 2010 começou a ficar mais amplamente conhecida. De acordo com Deterding (2012) e Fardo (2013), esse fenômeno tem sido aplicado e vivenciado, desde muito tempo nos diversos setores da sociedade, e há vários exemplos disso, um deles é aquele reconhecimento que, quando éramos crianças, recebíamos em nossos cadernos ou trabalhos, estrelinha ou adesivos colocados pelos professores e que são considerados como um tipo de recompensa. Segundo Moran,

[...] aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos [...] quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido (Moran, 2000b, p. 23).

Os jogos digitais significativos e empregados no contexto educacional são aqueles que, desenvolvidos em atividades gamificadas, conseguem aperfeiçoar competências relevantes ao estudante, especificamente: colaboração, cooperação, reflexão, autonomia, domínio de conteúdo, hábitos de estudo, limites. Enfim, que venham a auxiliar no desenvolvimento da espontaneidade digital ou seja ter uma capacidade natural de entender e transitar na linguagem digital e permitam formar cidadãos adaptados e articulados ao contexto sociocultural em que vivemos. Conforme Gee:

O aprendizado não existe independentemente de seu contexto e que pensar em experiências gamificadas como uma prática pedagógica é tomar como princípio a noção de que os sentidos e significados são sempre situados, [...]

locais, baseados em práticas e experiências verdadeiras’ (Gee, 1996 *apud* Gee, 2003, p. 41).

Ainda há uma certa confusão referente ao uso de jogos, alguns tratam a gamificação como a incorporação de uma característica dos jogos nas aulas, e outros tratam de jogos educacionais, entretanto, a aprendizagem baseada em *games*, do ponto de vista de Fardo (2013), abrange tanto a gamificação, quanto os jogos educacionais, ou qualquer outra atividade relacionada ao uso de jogos em ambientes de aprendizagem. Um dos motivos pelos quais há muitos teóricos que defendem o uso de jogos, são as possibilidades de ampliar a interatividade, de aumentar o engajamento dos estudantes e de potencializar o pensamento e a reflexão. Nesse sentido, pesquisas têm sugerido que o nível de interatividade está diretamente relacionado à aprendizagem: quanto mais o estudante interagir com os colegas, o conteúdo e o professor, maior a probabilidade de ocorrer efetivo aprendizado.

De acordo com Alves (2022), um princípio que se deve ter em mente é que, sim, os jogos podem ser utilizados no contexto da educação. Os jogos têm uma relação educativa ou educacional – de forma direta – quando se utiliza um jogo com a finalidade de instruir, de formar ou de treinar (Alves, 2008; Meira; Blikstein, 2020; Pimentel, 2021). Mas é possível identificar uma relação indireta, por exemplo, quando se joga como forma de entretenimento. Mesmo nessa perspectiva de entretenimento, existe aprendizado. Por exemplo, os jogos exercitam o corpo e a mente, mesmo que não se perceba ou que não seja intencional.

Alves (2022), citando Juul (2003), afirma que a definição de jogo tem seis pontos: 1) Regras: Os jogos são baseados em regras. 2) Resultado variável e quantificável: os jogos têm resultados variáveis e quantificáveis. 3) Valor atribuído aos resultados possíveis: Os diferentes resultados potenciais do jogo recebem valores diferentes, alguns sendo positivos, alguns sendo negativos. 4) Esforço do jogador: Que o jogador investe esforço para influenciar o resultado. (Ou seja, os jogos são desafiadores.) 5) Jogador apegado ao resultado: Que os jogadores estão apegados aos resultados do jogo no sentido de que um jogador será o vencedor e ‘feliz’ se um resultado positivo acontecer, e perdedor e ‘infeliz’ se um resultado negativo acontecer. 6) Consequências negociáveis: O mesmo jogo [conjunto de regras] pode ser jogado com ou sem consequências na vida real.

A autora ainda afirma que a disseminação e popularização dos jogos digitais e a perceptível presença na vida cotidiana, tem levado estudiosos a desenvolverem pesquisas destinadas a descobrir os impactos dos jogos, principalmente no engajamento e motivação dos estudantes, visando promover melhorias educacionais.

Um exemplo de como essa utilização pressupõe que os jogos digitais conseguem contextualizar a informação ao aluno é o fato de que os jogos que possuem fases acabam por respeitar o nível do aluno que, por meio do erro e da possibilidade do acerto, não se frustra ao tentar melhorar suas habilidades para passar de fase. Esse é apenas um exemplo de como os jogos digitais podem ser pensados e contextualizados quando se fala de ensino e de aprendizagem (Alves, 2022).

Segundo a autora, o objetivo da gamificação é promover o engajamento e a motivação dos alunos para favorecer seu aprendizado. Embora alguns estudiosos vejam um conflito entre a gamificação e a aprendizagem por meio de jogos digitais, conhecida como *Digital Game-Based Learning* (DGBL), há quem defenda que esta seria uma abordagem adicional. Essa questão gera divergências na literatura, já que muitos acreditam na possibilidade de não se utilizarem jogos no processo de gamificação. Apesar dessas controvérsias, a gamificação, que começou a ser aplicada em contextos empresariais, está se firmando também no ambiente educacional, tanto internacionalmente quanto no Brasil.

Ela é defendida inicialmente como a aplicação de elementos mecânicos, estéticos e conceituais dos jogos em ambientes não lúdicos, visando solucionar problemas e estimular a

participação das pessoas (Zichermann; Linder, 2010). Isso envolve uma abordagem que transcende a simples introdução e utilização de jogos digitais em contextos educacionais, sem desvalorizar essa prática.

De acordo com pesquisas teóricas e práticas na área, a aplicação da gamificação em contextos educacionais e acadêmicos oferece aos envolvidos a chance de se sentirem parte de uma experiência significativa.

A gamificação visa aumentar o engajamento ao integrar elementos reconhecíveis dos jogos, como narrativas, sistemas de *feedback*, organizações de recompensas, desafios, cooperação, rivalidade, objetivos claros, regras definidas, fases, tentativas e falhas, diversão, além de estimular a interação e a participação ativa (Zichermann; Cunningham, 2001; Alves, 2022).

3.6 Plataformização

A contextualização, definição e operacionalização referente ao conceito de plataformização se dá a partir de *insights* oriundos de diferentes óticas acadêmicas referentes a plataformas, estudos de *software*, economia, política crítica, estudos de negócios e estudos culturais, cujos desenvolvimentos aborda de maneira compreensiva fatores relacionados a esses processos. José Van Dijck (2020), afirma que a plataformização é estipulada como a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais das plataformas digitais nos mais diversos setores econômicos e ambientes da vida.

A princípio pode-se conceituar “Plataforma” palavra que deu derivação a “Plataformização”. A utilização da definição de plataforma, tanto na academia quanto no mercado, passou por algumas mudanças fundamentais desde o princípio do novo milênio. Fator que se deu antes da chegada dos atuais gigantes da tecnologia, a exemplo *Google* e *Facebook*, os campos da economia de redes e estudos no ambiente de negócios se tornavam comuns e teorizavam sobre o termo plataforma, com especial atenção para Japão, França, e Estados Unidos (Steinberg, 2019).

Nos anos 2000, logo no início desta era, empresas americanas como *Microsoft*, *Intel* e *Cisco* ofertaram a pesquisadores da área de administração alguns modelos elevados de como adquirir a “liderança da plataforma” (Gawer; Cosumano, 2014). Um dos favorecimentos mais notáveis contextualizou plataformas tais como, consoles de videogames, como “Mercado de dois Lados” (Rochet; Tirole, 2018). Esse tipo de mercado corresponde a plataformas que unem dos tipos distintos de usuários, de um lado compradores e usuários finais, os jogadores, e do outro vendedores e desenvolvedores.

É válido acrescentar que as contribuições teóricas futuras incorporaram trabalhos diários paralelos, como a economia de organização industrial, gerenciamento estratégico, e tecnologia da informação. Além disso, complementa-se que na pesquisa em comunicação, a urgência do significado de plataforma, adquiriu uma evolução paralela a discussões sobre mudanças mais extensas nas tecnologias da comunicação, na economia da informação e na subsequente reorientação dos usuários como executores ativos de cultura.

Segundo Van Dijck e Nieborg (2019), o conceito de *Web 2.0* pode ser melhor compreendido como um exercício discursivo direcionado a um público-alvo em primeiro lugar, e não como uma forma de historicizar qualquer mudança tecnológica, econômica e sociocultural em particular.

Em complemento ao todo explanado, vale salientar que serviços como *Youtube*, *Facebook*, *Myspace* e *Twitter*, tornam-se cada vez mais aclamados como plataformas de redes sociais (Van Dijck, 2020), demonstrando que constitui uma convergência dos mais diversos sistemas, protocolos e redes.

Percebe-se que há distintas perspectivas sobre a plataformização, oriundas de variadas tradições de investigação, sugerindo que esse fenômeno ocorre em três esferas institucionais: infraestrutura de dados, mercados e governança. Além disso, notamos que, ao examinar as pesquisas culturais, a plataforma provoca uma reorganização nas práticas culturais relacionadas a ela, enquanto essas práticas interagem de maneira simultânea com as dimensões institucionais da plataforma.

Van Dijck (2020), informa que as plataformas governam por meio de contratos de política e modelos de termos de serviço, contratos de licença e diretrizes para desenvolvedores, os quais precisam ser acordados ao acessar ou usar tais serviços. Neste sentido, observamos que termos e diretrizes moderam e extinguem a plataforma permitindo que os usuários finais e complementadores venham compartilhar e interagir entre si.

No que concerne a plataformização, esta nada mais é que a maneira de atuação e inserção das plataformas em variados níveis, esferas e camadas da vida social. Em conformidade, denota-se cada vez mais vital analisar a vida em sociedade enquanto uma experiência embutida direta ou indiretamente por essas estruturas. Elas passando a representar a chamada “sociedade de plataforma” (Van Dijck; Poell; Wall, 2018).

Não unicamente controlam nossas práticas *online*, como também centralizam boa parte das atividades do nosso dia a dia: *Uber* e *Google Maps* para deslocamentos urbanos; *Spotify*, *Youtube* e *Deezer* para consumo de músicas ou *podcasts*; *Tinder*, *Grindr*, *Pitanga* dentre outros para encontros afetivo-sexuais; *Airbnb*, para aluguel temporário de quartos ou imóveis; *Amazon* para fazer compras; *Skoob* para organizar leituras; *Netflix*, *Amazon Prime*, *HBO Go* para o consumo de filmes e séries. É de interesse salientar a relevância e ressaltar que as organizações com atuação tradicional no espectro do entretenimento se enquadram neste contexto.

É de interesse complementar que as várias associações entre plataformas (e outras possíveis dimensões e instituições sociais *online* articuladas) resultam nos chamados “ecossistemas de plataformas” (Van Dijck, 2020), enfatizando todo um conjunto relacional de elementos, práticas e tecnicidades heterogêneas que giram ou que são acionados por meio de usos individuais ou coletivos. Van Dijck (2020, p. 30), chama à atenção que a organização das trocas sociais em “ecossistemas de conexão” se ampara numa lógica neoliberal, na qual “estratégias, competências e valores hierárquicos são intrinsecamente pertencentes”.

Ao observar os estudos de plataforma e o fenômeno da plataformização pode-se citar Elias Bitencourt que, a partir da análise referente a plataformização das práticas de exercício físico e do monitoramento dos sinais vitais dos consumidores da empresa *Fitbit*, nos demonstra maneiras únicas de relações sociais e construções corporais, resultantes tanto das *affordances* destes usuários quanto dos modelos de negócio adquiridos pelas corporações.

Para Bitencourt (2019), para além das discussões relativas aos modos como as plataformas estão presentes nas práticas de atividades físicas diárias, apresenta como as associações entre algoritmos, humanos e demais estruturas digitais são responsáveis pela coprodução de corpos, saberes e até mesmo de uma nova espacialidade urbana. Desta forma, por intermédio de uma contextualização neomaterialista, denotamos maneiras com que corpos e algoritmos performam conjuntamente suas existências, partindo de um modelo que surge de uma forma de relacional de constituição.

O estudo teórico “*Smartbodies: corpo, tecnologias vestíveis e performatividade algorítmica - um estudo exploratório dos modos heurísticos de corporar na plataforma Fitbit*” de Bitencourt (2019), descreve as maneiras com que vestíveis (geralmente no formato de relógios) apreendem os modos corporais diários de seus usuários, acabando por estabelecer “associações ainda mais próximas entre corpos, algoritmos e instituições, prometendo orientação individual e previsão de cenários futuros de acordo com os corpos de agora” (Bitencourt, 2019, p. 19).

O intuito do instrumento é fornecer um trabalho de datificação do corpo, apresentando em tempo real (e periódico) uma medida de seus sinais vitais, bem como a elaboração de metas de exercícios, mediante os padrões de atividade, intuindo um aumento na performance física de seus usuários. Incluindo, assim, ao vestível a função de alerta mediante a situações ou movimentos identificados como suspeitos ou irregulares. “De maneira simples, permite-se dizer que os *Smartbodies* são híbridos cujas corporeidades e propriedades sociotécnicas resultam das associações entre gestos, hábitos, sensores, heurísticas, algoritmos e interfaces de visualização de dados” (Bitencourt, 2019, p. 36). Percebe-se que em nível estrutural, a plataforma também promove uma série de relações sociais ao sujeitar usuários e prestadores de serviços em diálogo.

Bitencourt (2019), expõe que, os vestíveis foram a princípio planejados objetivando propiciar aos usuários informações precisas de desempenho físico. Em vista da crescente popularização do produto, empresas passaram a investir em tecnologias de medição mais sofisticadas, compreendendo os processos de construção corporal por meio de estratégias mais dinâmicas e integradas de “leitura”. As maneiras comportamentais dos usuários não sendo unicamente danificados numa lógica de “gamificação”, mas visando assim o planejamento de serviços de saúde locais.

Os seguros de vida começaram a utilizá-lo para triar os clientes mais desejáveis; a medicina empregou-o no cálculo dos riscos relativos de manifestação de doenças cardiovasculares; os sujeitos estabeleceram novas percepções e práticas de dieta guiadas pelos números (Czerniawski apud Bitencourt, 2019, p. 18).

Da mesma maneira, outras empresas estabelecem seus níveis de engajamento com variados setores públicos e privados: “Enquanto a Fitbit tem o seu foco deslocado aos programas corporativos de saúde no trabalho; a Apple ensaia parcerias com o setor médico, hospitais e instituições de pesquisa” (Bitencourt, 2019, p. 16). Ainda dialogando com o autor, “conforme os documentos financeiros da marca, registra-se que em média 6.5 milhões de clientes atualmente compartilham dados corporais com planos de saúde e serviços corporativos que compõem seu ecossistema” (Bitencourt, 2019, p. 20).

Compreende-se desta maneira e se faz necessário assimilar que, quando se fala de um “ecossistema” produzido pelas plataformas, não apenas a conceitua digitalmente, levando em conta também uma rede cuja infraestrutura engloba inúmeras camadas e dimensões sociais. Nessa concepção, denota-se que o mais preciso desse “ecossistema” e do tipo de trabalho oferecido por esses vestíveis, segue uma descrição realizada por Bitencourt:

Todas as vezes que você se movimenta em um espaço, nós registramos o seu padrão de deslocamento. Pela média do padrão de deslocamento de todas as pessoas no mesmo espaço, nós elaboramos uma ‘assinatura de movimento’, isso é, a movimentação que melhor caracteriza um certo lugar. Através dela nosso sistema pode prever o tipo de atividade que você irá realizar quando chega em um estabelecimento novo, ou o tipo de atividade mais desempenhada em um espaço que você costuma frequentar. Isso ajuda nossos algoritmos a sugerirem o melhor exercício de acordo com a localidade ou diferenciar uma caminhada esportiva de um simples passeio nos seus ambientes favoritos. Essa tecnologia também pode ser aplicada para associar áreas próximas a uma mesma referência geográfica. Por exemplo, se sabemos que você está em casa, o GPS associa o deslocamento realizado no seu quarto aos movimentos produzidos em cômodos adjacentes (um quintal ou uma cozinha). Na próxima vez que você entrar em um desses ambientes, saberemos que você continua na sua residência. Nossos algoritmos também

podem empregar os dados do seu batimento cardíaco associados à sua localização para construir uma avaliação emocional sobre uma determinada atividade realizada no espaço. Se sabemos que você está em um teatro ou café, podemos usar a sua variação cardíaca para qualificar o serviço como bom ou ruim. Uma variação cardíaca alta durante uma peça, pode sugerir que você se mobilizou positivamente, por outro lado, uma frequência cardíaca elevada numa cafeteria pode indicar que o serviço é inadequado. Através das nossas APIs, essas ações podem ser automaticamente realizadas em aplicativos de terceiros. Isso significa que nossos parceiros podem ter acesso a essas informações e utilizá-las em seus sistemas de classificação de forma automática. Todos os dados extraídos são anonimizados e nós só coletamos o que é necessário para tornar a sua experiência Fitbit ainda mais fácil e significativa (Yuen; Park; Lee *apud* Bitencourt, 2019, p. 117).

Dessa maneira, compreende-se que o que emerge desse processo é uma ontologia múltipla da carne “Para esses artefatos vestíveis, importa menos o que os corpos são (epistemologia) e mais o como eles se constroem (ontologia) nos fazeres diários” (Bitencourt, 2019, p. 27). Segundo autores, antropólogos ou comunicólogos, não interessa saber o que necessariamente sejam os algoritmos, mas sim o que eles fazem (Bucher; Helmond, 2018 *apud* Bittencourt, 2019, p. 27) e, principalmente, o que nós fazemos com e em relação a eles. “Enquanto nós não podemos perguntar aos algoritmos da mesma forma que perguntamos aos humanos sobre suas crenças e valores, nós podemos tentar encontrar outros caminhos de fazê-los ‘falar’” (Bucher; Helmond, 2018, p. 21).

Em contrapartida a esta concepção, Bucher irá nomear essa prática de “tecnografia”. Segundo a qual, “Tecnografia, do modo como uso, é o modo de descrever e observar os trabalhos da tecnologia de forma a examinar a interação entre um diverso conjunto de atores (humanos e não-humanos)” (Bucher; Helmond, 2018, p. 21, tradução nossa).

Por fim, compreende-se que, conforme demonstrado no Brasil, o serviço ainda não adquiriu o mesmo grau de integração com outros espaços e serviços, como exposto na situação acima, por exemplo. Porém, assim sendo, as possibilidades etnográficas trazidas no trabalho de Bitencourt (2019) são várias, analisando as mediações entre os atores e tecnicidades envolvidas, haja vista a plataforma dessa tecnologia e, notadamente, ao que concerne aos modos performativos de construção, tanto dos corpos quanto dos algoritmos, que também são performados e co-constituídos.

De acordo com Alves (2022), essas plataformas marcam um outro momento na cultura digital, que passam a se configurar, na perspectiva de Lemos (2021), como Plataformação, Dataficação e Performatividade Algorítmica (PDPA). Morozov (2018) registra, inclusive, que essas plataformas também deixaram de ser vistas como inofensivas e invisíveis, mas passaram a ser compreendidas como “[...] bloco poderoso, com interesses mercantis ocultos, lobistas e projetos de dominação do mundo” (Morozov, 2018, p. 21).

Ainda de acordo com a autora, quando começou a surgir no cenário global a pandemia do covid-19, desde o final de dezembro de 2019, a presença desses artefatos tecnológicos se tornou mais comum na vida de todos, por conta da necessidade de estarmos realizando constantemente atividades remotas para diferentes fins. Tais fatos contribuíram para que a discussão com o olhar crítico em torno desses ambientes crescesse, inclusive impulsionando a regulamentação no Brasil, em setembro de 2020, da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) (Morozov, 2018).

Para a pesquisadora, a preocupação das grandes corporações como *Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft* (denominadas de Gafam), também conhecidas como *Big Tech*, desloca-se, no momento atual, da captação de dados para os metadados, isto é, as informações que se vinculam aos dados. No nosso contexto acadêmico, por exemplo, o número de vezes

que um determinado usuário atualiza suas informações no Currículo Lattes, nas plataformas *ResearchGate* e *Academia.edu* é que agregam a produção acadêmica de pesquisadores no mundo todo. Inclusive, os metadados aqui gerados podem contribuir para identificar o índice *h* ou *h-index* para quantificar a produtividade e impacto das pesquisas realizadas pelos investigadores, criando um *ranking* entre aqueles que produzem e os que não produzem, o que, conseqüentemente, marca a lógica produtivista presente nas universidades, principalmente nas brasileiras (Morozov, 2018).

Alves (2022), pontua que esse capital social e intelectual produzido pelos pesquisadores estabelecem seu lugar de forma hierárquica na sociedade, assegurando, segundo Morozov (2018, p. 155), a “[...] solidez das nossas redes de confiança, honestidade e outras qualidades”, caracterizando o que vem sendo denominado de “economia da reputação”. Para Morozov (2018 p. 22), tais práticas são formas inteligentes de perpetuar as hierarquias e desigualdades sociais. Alves fala sobre esse processo de extrativismo das plataformas no setor da educação:

Na área de educação, esse processo de extrativismo de dados não é recente. Desde o primeiro momento em que entramos no sistema escolar até a saída, os dados são coletados, armazenados e ajudam a predição e previsão de estratégias que vão moldar nosso comportamento para o que é esperado dentro de uma determinada sociedade. Para aqueles que optam por ingressar na vida acadêmica, esse processo se perpetua por toda a vida e temos que alimentar plataformas como o Currículo Lattes e o DGP, além da Sucupira, caso estejamos vinculados aos programas de pós-graduação. Essa integração dos dados e metadados gerados serão responsáveis por avaliar se merecemos ganhar uma bolsa de produtividade, obter recursos através de um projeto financiado por uma agência de fomento pública, continuar ou sair de um programa *stricto sensu*. Enfim, essas informações definem a vida acadêmica dos pesquisadores e docentes, sem analisar o contexto que diferencia a performance de cada pesquisador, já que a lógica é ‘continuar premiando quem sempre é premiado’ e não possibilitar que novos pesquisadores tenham acesso ao pódio hierarquizado no cenário universitário.

A regra está posta e não permite mudanças, afinal, ela é estabelecida para manter a hegemonia. Se deseja ocupar o seu lugar de pesquisador, você deve seguir as diretrizes impostas pelos órgãos que definem a pós-graduação no Brasil, por exemplo (Alves, 2022, p. 22).

Concorda-se aqui com as ideias dos autores que criticam esse sistema, mas, da mesma forma, considera-se que as plataformas indicadas anteriormente também permitem:

[...] a visibilidade de todos os grupos que produzem conhecimento através de diferentes produtos, sejam artigos, capítulos de livros, livros, registros de *softwares*, jogos digitais, webdocumentário, entre outros. Nesse contexto, sintonizados com a necessidade de se constituir como uma rede de pesquisa que produz um conhecimento diferenciado na interface entre educação e tecnologias digitais, a RPCV, ao longo dos seus 20 anos, vem tentando contribuir de forma crítica e com diferentes leituras para essa relação (Alves, 2022, p. 23).

Portanto, a crítica é feita à perspectiva produtivista, mas sabe-se que as plataformas digitais são instrumentos que contribuem para a divulgação e visibilização das produções científicas, bem como a maneira como estes são disponibilizados para contribuir com a criação, livre e aberta de novas pesquisas e a formação de novos pesquisadores.

3.6.1 O impacto das plataformas digitais na atualidade

Ao que concerne às plataformas digitais na atualidade, denotamos que as TDIC vêm impactando de maneira importante e significativa nas formas como o indivíduo concebe o mundo, a sociedade e as culturas. Neste contexto, é incontestável o fato de tais ferramentas estarem lançando novas bases para a relação que o ser humano estabelece com seu meio, com seus pares e consigo mesmo.

O século XXI tornou-se sinônimo de mudanças significativas para a humanidade com várias transformações, cujas dimensões impactam a vida em sociedade. É válido dizer e simplificar, dentro deste contexto evolutivo, que temos a expansão das mídias digitais, onde esse progresso tecnológico é perceptível, reconfigurando a maneira de organização social e profissional, formas de comunicação e a relação entre as pessoas.

Em relação ao campo educacional, verifica-se que a presença das tecnologias na sociedade por si só, já fundamentam sua integração no processo da educação, fazendo-se verossímil levar em consideração que uma boa parte dos discentes já nascem embutidos ao mundo digital e que também aprendem em ambientes externos à escola, a exemplo do meio social e cultural em que vivem (Palfrey, 2017).

Analisando essa concepção, reflete-se que, para as exigências do mundo contemporâneo, faz-se necessário elencar o quanto a pressão social existente em todos os meios da sociedade está respaldada. As escolas estão cada vez mais exigentes, assim como todos os envolvidos neste cenário, o que exige uma reflexão contínua de como se faz preciso a adequação do ensino para atender as necessidades de uma sociedade cada dia mais incluída ao mundo informacional, tecnologicamente ativo, onde não se torna suficiente apenas ensinar, e sim preparar indivíduos críticos e ativos socialmente, em um ambiente social em constante movimento e mudanças em todos as conjunturas. Conforme argumenta Lucena:

O processo de educação inclui de forma direta o desenvolvimento, evolução e aspectos culturais de qualquer humanidade, e requer que os professores entendam a concepção de homem, de sociedade e de mundo que reveste sua prática de vida e que se transporta para sua prática pedagógica. A formação dos alunos no século atual exige que o professor acompanhe a mudança paradigmática da ciência e da educação e as possíveis decorrências das inovações técnicas e tecnológicas, trabalhando de maneira a integrar conhecimentos sociais complexos e tecnologias cada vez mais sofisticadas (Lucena, 2016, p. 109).

É importante observar que boa parte dessas mudanças observadas pelo advento das tecnologias digitais se dão por intermédio da liberdade de novos recursos tecnológicos, indicando transformações nas atividades intrínsecas, sociais e cognitivas das pessoas e, por conseguinte, na sociedade contemporânea. Assim, o ambiente escolar não fica excluído dessas transformações, tendo em vista que as instituições de ensino se apresentam como espaços basilares ao que concerne o processo de formação de qualquer cidadão, às quais essas transformações abrem espaço para uma discussão em torno do uso das tecnologias na educação. Nas concepções de Führ:

A educação 4.0 está imersa num contexto da chamada Quarta Revolução Industrial ou chamada Indústria 4.0, onde a linguagem computacional, a Internet das Coisas, a Inteligência Artificial, os robôs e muitas outras tecnologias, se somam para dinamizar os processos nos mais diversos segmentos da Indústria. Portanto, a Revolução 4.0 resulta na transformação em três eixos: Categoria Física (veículos autônomos, impressão 3D, robótica

avançada e novos materiais), Categoria Digital e Categoria Biológica gerando grandes impactos na sociedade, onde a maioria dessas mudanças começam a ser percebidas dentro do ambiente escolar (Führ, 2018, p. 189).

Incluído no espaço escolar é que o indivíduo se forma nos principais aspectos de desenvolvimento e inserção social, entendendo o ambiente no qual está inserido em seus aspectos e dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas e filosóficas. Mediante ao exposto, afirmamos ainda mais a relevância de uma evolução imprescindível das instituições de ensino na representação social, para a construção e/ou continuidade de diversas culturas, colaborando para uma educação global, que, segundo Cabezudo *et al.*, tem por intuito:

Desenvolver uma cultura de avaliação entre as pessoas envolvidas no processo de escolarização, é um desafio para a educação global. O processo de avaliação tem, obviamente, de estar em sintonia com as questões da educação global. A educação global prepara as pessoas para lidarem com contradições e estereótipos, e para desenvolverem capacidades de pensamento crítico e análise, pesquisa e abordagem de problemas comuns considerando múltiplas perspectivas (Cabezudo *et al.*, 2020, p. 54).

Ao compreender a tecnologia como o conjunto de conhecimentos que possibilita a intervenção do indivíduo no mundo, utilizando-se de uma gama de ferramentas físicas ou de instrumentos, tecnológicos e sociais, é plausível firmar o verdadeiro sentido de “saber fazer educação”, apoiando-se em diversas fontes da experiência, adquirindo contribuições das diferentes áreas do conhecimento. Um saber fazer que não seja mecanicista e rotineiro, levando em consideração as contribuições dos diferentes âmbitos científicos, cuja formação se dá, constituindo-se, por sua vez, em fonte de novo conhecimento.

Em concordância, mesmo na atualidade as metodologias de ensino-aprendizagem ainda são fundamentadas em técnicas tradicionais, tornando-se preciso que haja uma consciência ao que diz respeito ao uso de ferramentas que venham a acompanhar o processo evolutivo do indivíduo, propondo dessa maneira um maior compromisso por parte das instituições nos seus processos formativos, desta forma também como dos docentes em sala de aula, que precisam investir em atividades atrativas e que resultem em uma aprendizagem significativa para a sociedade atendida.

Conforme Gatti (2016), o uso das tecnologias sugere o ambiente social contemporâneo e as condições formativas em muitos tópicos, levando-nos a considerar que são várias as proposições para a formação completa. Já o docente como um profissional incluído em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, numa inserção global, que tem eixos sócio filosóficos, mas, faz-se na heterogeneidade das condições geográficas-culturais deste ambiente, precisa atender as expectativas dos professores, estar disposto ao diálogo e, não obstante, a aprender além de ensinar.

Os meios disponíveis em vários aspectos no âmbito das tecnologias digitais permitem ao cidadão constituir concepções, buscar informações e amadurecer conhecimentos, ainda que de forma involuntária. Ao adentrar no ambiente escolar, esse indivíduo irá, em algum momento, discordar do que foi apresentado. Se o educador não tiver características educacionais e olhar acolhedor, provavelmente poderá recusar um aluno em potencial ou “bloquear” o seu processo de aprendizagem. No contexto educacional contemporâneo, necessita-se de visionários, profissionais instruídos a irem em busca do novo e multiplicar o que foi apresentado em sala de aula, ainda que em alguns momentos tais pensamentos necessitem ser desconstruídos.

Kenski (2017), apresenta que o uso das tecnologias no âmbito educacional na

contemporaneidade:

Abre oportunidades que permitem enriquecer o ambiente de aprendizagem e apresenta-se como um meio de pensar e ver o mundo, utilizando-se de uma nova sensibilidade, através da imagem eletrônica, que envolve um pensar dinâmico, onde tempo, velocidade e movimento passam a ser os novos aliados no processo de aprendizagem, permitindo a educadores e educandos desenvolver seu pensamento, de forma lógica e crítica, sua criatividade por intermédio do despertar da curiosidade, ampliando a capacidade de observação de relacionamento com grupos de trabalho na elaboração de projetos, senso de responsabilidade e co-participação, atitudes essas que devem ser projetadas desde cedo, inclusive no espaço escolar (Kenski, 2017, p. 45).

Em conformidade a isso, acrescenta-se que existem certos fenômenos na sociedade que transmitem grandes mudanças ininterruptas, a exemplo das tecnologias existentes em todos os ambientes da sociedade, apresentando novos conceitos, reinventando o processo de aprendizagem. É relevante reconhecer que esse processo educacional favorece uma constante reflexão e mudanças emergenciais que muito têm colaborado para a evolução dos aspectos educacionais, também com metodologias que usam de vários mecanismos inovadores e revolucionários. Na concepção de Rosa (2018), no cenário contemporâneo, a escola, mediante as novas evoluções e transformações postos pelo uso das tecnologias da informação e comunicação ou simplesmente TDIC, necessitam se enquadrar a novos parâmetros educacionais uma vez que o papel das instituições de ensino é criar cidadãos que correspondam às expectativas dos meios sociais que estão inclusos.

No meio educacional, a tecnologia permite a presença de inúmeros dados e fontes de informação, o que possibilita a entrada de um maior número de conhecimentos, dados históricos e científicos, que, apresentados em sala de aula, trazem novos saberes, viabilizando tais ferramentas como algo inovador e muito almejado, principalmente no que tange ao atendimento das necessidades dos nativos digitais, presentes em espaços altamente virtuais. É frente a esse cenário que surgem várias indagações, entre eles a relevância da qualidade de formação docente do professor em sala de aula no que diz respeito ao uso das novas TDIC. Apoiado neste contexto Bortolini *et al.* fazem uma relevante citação:

É preciso, contudo, perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos enquanto instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação [...] se apresentam também no espaço escolar como um desafio no que diz respeito a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem, e para que isso ocorra de maneira eficiente e eficaz o professor em sala de aula assume o papel de um dos principais autores neste processo, tendo sua formação grande influência para tal (Bortoline *et al.*, 2012, p. 142).

O uso dessas tecnologias em sala de aula se faz necessário, incentivando o professor a adquirir novos conhecimentos como uma formação contínua. Outra questão a ser observada é que essa dinâmica de ensino também proporciona maior correlação educando-educador, ocorrendo uma aprendizagem de forma recíproca, além das aulas se tornarem mais interessantes.

A esse respeito, Nonato (2016), enfatiza que o uso de novas tecnologias na atualidade traz e reflete a necessidade de reinventar práticas pedagógicas, acolhendo a diversidade e

sendo inclusivas, envolvendo todos os estudantes em processos de aprendizagem relevantes e expressivos. O autor cita que é extremamente importante, já que na maioria das vezes o discente chega no espaço escolar e encontra uma realidade bem diferente da qual está inserido, entendendo que o processo de acesso às tecnologias, na maioria das vezes acontece de forma invertida, é fácil, nos dias atuais, se deparar com crianças desde os primeiros anos com celular, tabletes e outros aparelhos digitais em mãos. É nesse momento que, ao chegarem às instituições de ensino, se deparam com uma realidade diferente, levando-as a um novo estímulo, o de segurar a atenção e interesse de nativos digitais durante a aula, na exposição do conteúdo. Lucena, destaca que:

As transformações advindas com as novas tecnologias merecem especial destaque no cenário educacional em virtude da quantidade de informações que foram de alguma forma geradas em função das novas invenções e descobertas nas diversas áreas do conhecimento humano. Desse modo, o computador, enquanto instrumento tecnológico, avançado para a época, surge como uma valiosa ferramenta de armazenamento e processamento de dados que resulta consequentemente na oportunidade de acesso a novas e antigas informações além de um subsídio para a construção de novos conhecimentos (Lucena, 2016, p. 45).

Desse modo, a inclusão não só do computador, mas também de tecnologias digitais, no ambiente educacional, é importante para que o processo de escolarização inovador consiga atingir toda a capacidade que o ensino pode e deve propiciar aos estudantes como um todo. O dever de ensinar, de modo geral, não se resume ao compromisso social que o professor possui, quando assume a docência, assim como as instituições formadoras da valorização profissional, por parte dos órgãos públicos, e da forma como a sociedade envolve-se, efetivamente, com a educação e com o próprio ensino-aprendizagem no ambiente escolar, mas sim, o que vai além dos limites da sala de aula. Kenski ressalta que:

O poder da linguagem digital, baseado no acesso a inúmeras mídias digitais utilizando de celulares, computadores e todos os seus periféricos, à internet [...] com todas as possibilidades dessas mídias influenciam cada vez mais a constituição de conhecimentos, valores e atitudes criando uma nova cultura e uma outra realidade informacional em todos os espaços da sociedade (Kenski, 2017, p. 33).

A utilização, interferência e pertinência das novas tecnologias dentro das salas de aula têm sua relevância, não somente em relação às atividades de ensino-aprendizagem, mas também nas ações de pesquisa continuada, renovando as metodologias pedagógicas, com abordagens atuais e modernas, tornando o ensino interessante e atraente. Juntar metodologias ativas com tecnologias digitais possibilita que se desenvolva uma aprendizagem melhor, através de dinâmicas, tarefas, jogos, problemas e projetos que associem colaboração e personalização.

Indo mais fundo nesse debate, ressalta-se que com a tecnologia evoluindo rapidamente e as opções configuradas tornando-se atraentes, dinâmicas estão sendo cada vez maiores no ensino nas escolas. O espaço da sala de aula, a exemplo que antes direcionado para os alunos, professores, como quadro branco, mesas e cadeiras, atualmente, contam com tecnologias, como a internet, que possibilita várias probabilidades do fazer docente a tornar-se mais envolvente e assimilativo, com dinâmicas atraentes, para reter a atenção dos estudantes, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Weinert (2013), frisa que os estudantes hoje em dia, desde os primeiros anos de vida já

estão inseridos no mundo digital, então é importante trabalhar com algo que se aproxime da vida desses. Assim, o uso de novas tecnologias, aulas interativas, jogos e games são também opções que o professor pode usar em suas aulas, adotando uma conduta renovadora no ritmo de aprendizagem dos alunos, utilizando-se de diferentes métodos.

Fica evidente, que há um ganho para a educação com a inovação tecnológica em sala de aula para fins didáticos: aumento da concentração, engajamento, afetividade entre os pares, a socialização de estratégias de pensamento, fortalecimento da memória de longo prazo, entre outras possibilidades pedagógicas mais dinâmicas e criativa. ‘A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas’ (Weinert, 2013, p. 21).

Cabe citar a importância da tecnologia diante das conjecturas contemporâneas, uma vez que a escola, assim como os seus representantes, são convidados a acompanhar o desenvolvimento da sociedade atual, refletindo constantemente sobre os processos metodológicos, à estrutura curricular, na função do educador e do educando durante o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Rosa (2018), destaca que na contemporaneidade não se aceita mais que a função do professor seja apenas a de repetir informações, pois se faz necessária:

[...] a difusão dos conhecimentos feita de maneira mais eficaz por outros meios. A competência do educador deve se deslocar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor se torna um animador da inteligência coletiva que estão ao seu encargo (Rosa, 2018, p. 103).

Os pressupostos educacionais contemporâneos estão relacionados a uma procura contínua pelo aprimoramento dos aspectos educacionais em todos os âmbitos, sendo assim, ressalta-se que a inclusão da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem é uma quebra de padrões aos meios tradicionais de ensino, onde o novo modelo de ensino exige acima de tudo uma formação de indivíduos democráticos e abertos ao diálogo e a discussão em prol da sua aprendizagem e do meio social. Segundo Means:

Atualmente está emergindo um novo paradigma educacional, cuja a dinâmica pedagógica se caracteriza pela necessidade de desenvolver em cada estudante, práticas de habilidades avançadas, pela adoção de longas unidades de conteúdo autênticos e únicos, pela introdução do currículo multidisciplinar, pela avaliação baseada no desempenho e/ou na performance, pela ênfase da aprendizagem colaborativa, na postura do professor como facilitador, pela predominância de agrupamento heterogêneos, pela aprendizagem estudantil assumindo uma conotação de exploração de conteúdos dinâmicos, e pela adoção de modos de instrução interativos (Means, 1993, p. 13).

Os estudantes precisam aprender a desenvolver uma reflexão histórica, de expressão clara e objetiva, argumentar, obter hipóteses, defender ideias, questionar o professor em relação às dúvidas que surgem, como também, evoluir na troca de experiências e debate de ideias distintas. Sobre o conhecimento histórico já produzido pelo homem na sociedade, a utilização de novas tecnologias serve de suporte para colocar o aluno a par dessas informações. Estas observações se tornam essenciais para que se analise o uso das tecnologias em sala de aula, assim como um levantamento importante sobre quão importantes são as estratégias e planejamentos que podem facilitar e promover uma aula dinâmica e motivadora

para os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa perspectiva, Gatti enfatiza que:

No caso específico do ensino de história, essas inovações podem começar com a utilização do computador, a partir dos recursos multimídias, possibilitando aos alunos apropriar-se de valores que os levem a compreender o passado e fazer análise crítica, frente ao presente (Gatti, 2016, p. 8).

Acrescenta-se que frente a uma sociedade extremamente globalizada onde os aspectos contemporâneos, principalmente aqueles referentes aos processos de ensino-aprendizagem, lembram a todo instante a importância de um acesso igualitário à informação, o que também promove a inclusão. Em todos os âmbitos da sociedade se faz necessário que o processo de escolarização desde as séries iniciais inclua nas aulas atividades por meio de tecnologias assistidas. Práticas pedagógicas que sirvam de auxílio para que o professor consiga colocar o discente com dados, informações e conseqüentemente novos conhecimentos. Para Führ:

As novas tecnologias passam a fazer parte do cotidiano dos professores que se utilizam dela para dinamizar suas aulas com ricos exemplos que complementam as informações dos livros didáticos e que contribuem para o entendimento dos alunos, com base na inserção da tecnologia como instrumento de mediação qualitativa no ensino-aprendizagem (Führ, 2018, p. 1).

De uma maneira geral, pode-se dizer que os pressupostos da tecnologia no ensino contemporâneo defendem um ensino no qual seja possível inserir o aluno não só a um mundo “digital”, mas também ao contato com uma infinidade de informações que servem como estrutura no processo de formação de qualquer pessoa, tornando-os mais curiosos, sedentos pela pesquisa e investigação, interessados pelo conhecimento. Ao navegarem na tela de um computador ou qualquer outro tipo de *software*, acontece um misto do mundo real com o digital, promovendo um momento de integração que desperta novos sentidos ajudando, inclusive, o educando a vencer dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, resultando no desenvolvimento de novas competências e habilidades. Ao abordar os aspectos relacionados a inserção tecnológica e ambiente escolar Caniato enfatiza que:

A escola deve e pode ser o lugar onde, de maneira mais sistemática e orientada, aprendemos a ler o Mundo e a interagir com ele. Ler o mundo significa aqui poder entender e interpretar o funcionamento da Natureza e as interações dos homens com ela e dos homens entre si. Na escola podemos exercitar, aferir e refletir sobre a ação que praticamos e que é feita sobre nós. Isso não significa que só na escola se faça isso. Ela deve ser o lugar em que praticamos a leitura do mundo e a interação com ele de maneira orientada, crítica e sistemática (Caniato, 2017, p. 65).

Desse modo, torna-se possível permitir que o aluno consiga, de maneira ampliada, ter o acesso a um número maior de informações, onde esses dados podem estar correlacionados com fatores do passado, e sua interligação com presente, clarificando determinadas dúvidas, conceitos e demais aspectos, muitas vezes não esclarecidos pelo professor. Nesse caso, o aluno se torna agente de sua própria trajetória de aprendizagem, e é a partir desse momento que se leva em consideração o poder de investigação do aluno, construindo assim alicerces de sabedoria através do uso das mídias tecnológicas. O uso de novas tecnologias no ambiente educacional é defendido por inúmeros autores como uma possibilidade de colocar cada dia

mais o educando em contato com o mundo no qual está inserido. A esse respeito, Oliveira (2015), acrescenta que, juntamente com o advento da tecnologia, é proporcionada

[...] a construção de outros saberes necessários para o bom desenvolvimento das práticas docentes. E assim, passamos a perceber, que já não são mais suficientes os saberes científicos e pedagógicos (escolares) na carreira docente, mas devemos verificar a necessidade de uma formação que contemple também os saberes digitais, para facilitar o processo de explanação do conteúdo visto em sala de aula, e que já não é o suficiente para a formação intelectual do indivíduo (Oliveira, 2015, p. 3).

Percebe-se que a repercussão da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem pode auxiliar na constituição de aprendizagens formativas, colaborativas, participativas, diferentes, criativas e curiosas pelo conhecimento, desde que os educadores tenham proatividade e condições mínimas para desenvolver o seu trabalho. Essas atividades motivam as novas gerações, no sentido de explorar a educação pela pesquisa, transformando aos poucos o espaço escolar em um local propício a uma educação integradora do real com o virtual, colocando o aluno em contato e consciência com o mundo no qual está inserido em todos os âmbitos políticos, econômicos e sociais. O desenvolvimento é uma das chaves da educação, sendo uma de suas metas, deste modo é de sua natureza evoluir junto com a sociedade e seus novos meios de vida. Segundo Ulisses Araújo:

Há uma necessidade na situação atual da educação de se reinventar os métodos e modelos de ensino, tendo em vista que o modelo tradicional de escola consolidado no século XXI precisa corresponder às demandas, necessidades, e expectativas de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar [...] (Araújo, 2011, p. 39).

Por fim, a utilização da tecnologia, no ambiente educacional, precisa passar pelo processo de democratização do acesso às informações e para a universalização da produção de conhecimento, visto que ainda há dificuldades logísticas e de âmbito político social na efetivação democrática das tecnologias. Devemos lembrar que, em alguns locais, mesmo a mais básica das estruturas de ensino aprendizagem são completamente defasadas em sua base. Esse novo paradigma social, que se apresenta na sociedade da informação, exige uma mudança na forma que se educa e para que se educa, bem como uma mudança estrutural dos meios e políticas sociais de inclusão e restauração das políticas educacionais. A reflexão sobre a inserção e relevância da tecnologia no ambiente escolar depende de propostas que tragam uma perspectiva integrada dos recursos digitais, assim a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos em aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativa e interagir.

Embora a tecnologia educacional de maneira isolada não vá resolver todos os problemas da educação, já que a maioria deles são de natureza social, política, econômica e cultural, é válida como uma oportunidade para questionarmos o paradigma tradicional de ensino e o contexto da didática utilizada até hoje. As novas tecnologias devem propiciar novas concepções de ensino-aprendizagem. Parece indiscutível que as tecnologias, são a grande conexão capaz de disseminar globalmente novos saberes e novas competências e habilidades necessárias a que possamos viver no mundo moderno. E é impossível viver sem tais tecnologias, visto que seria sinônimo de regressão e atraso, o oposto a que se propõe a educação.

As suas possibilidades no âmbito educacional criam inúmeras ferramentas de comunicação, informação e interação, bem como modificaram sensivelmente as concepções de ensino-aprendizagem, sala de aula e avaliação. Tal prerrogativa passa a exigir da escola, dos docentes e gestores uma reconfiguração em suas ações pedagógicas, pautadas minimamente na aproximação dessas tecnologias, buscando cada vez mais que o educando entre no ciclo de estudos colocando não só seu interesse em pauta, mas também sua vida como um todo, visto que as tecnologias são parte da sociedade e estão presentes no dia a dia quase como ferramenta básica para a humanidade. Sendo assim as possibilidades de transformação através da tecnologia e do digital para o próprio ensino, estão relacionadas às demandas de uma sociedade cada vez mais envolta por recursos e dispositivos de perfil tecnológico, que reflete nas demandas e propostas educativas, para a criação de novas dinâmicas para o docente e seus estudantes.

Os conteúdos apresentaram-se em direção a isso, portanto, acreditamos ser uma inteligência conectiva característica entre os licenciamentos-professores (e entre eles e os docentes responsáveis pela disciplina, assim como entre eles e seus alunos no ensino médio da educação básica), ultrapassando a noção de coletivo entendida no senso comum.

Aqui, procura-se interpretativamente buscar traços do processo criativo deliberadamente alocado pela tecnologia, funcionando como comunicadores conectivos dos argumentos, em vista dos quais os conteúdos foram manejados como atrativos. Os novos meios pedagógicos intensificam o poder enunciativo quando alunos se sentem interessados a participar, assumindo eles mesmos sua posição pela busca de sentido. Quando a tecnologia vai nessa direção, pela busca de outras possibilidades cognitivas de criação e entusiasmo, um estilo singular enunciativo se apresenta em forma de textos, sons ou imagens, agregando às possibilidades comunicativas múltiplas conexões.

4 A QUESTÃO, A OBSERVAÇÃO E A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

4.1 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa duas (02) professoras, ambas do terceiro ano do Ensino Médio, graduadas em língua inglesa e que lecionam em duas escolas públicas: uma no município de Jequié na Bahia e a outra no município de Araçuaí em Minas Gerais.

No que diz respeito às professoras, observa-se a idade, nível de formação, tempo em atividade escolar, habilidades, as redes sociais digitais que utilizam e seus conhecimentos sobre as mesmas, quantidade de turmas, turno, níveis educacionais que ensinam e capacitação, que através destas informações nortearam o andamento do estudo.

Uma das professoras participantes desta pesquisa trabalha em um Colégio Estadual do município de Jequié, e sua escolha se deu em consequência de a mesma ter um grande comprometimento com o trabalho em sala de aula e também gostar de inovar, apesar de não usar recursos digitais e ter mais de 20 anos de docência no ensino médio e fundamental. A outra professora da pesquisa trabalha no Estado de Minas Gerais e o seu perfil é de alguém que busca conhecimento de novos recursos para aplicar em sala de aula, com engajamento e responsabilidade. Ambas estão decididas a refletir sobre as suas respectivas práticas.

Também participaram da pesquisa os 07 (sete) estudantes, que responderam o questionário disponibilizado pelas professoras, cuja finalidade foi a recepção de *feedback* em relação à utilização da interface digital.

Os nomes das escolas e dos participantes foram ocultados, para não prejudicar a pesquisa ou inferir conclusões ou opiniões pessoais sobre as atividades pedagógicas e/ou a gestão escolar. Enfim, para evitar quaisquer outros pormenores que tire o foco do que realmente importa na pesquisa, que é investigar a realidade do docente de Inglês como língua estrangeira do Ensino Médio, buscando levantar e evidenciar dados que facilitem e proporcionem práticas pedagógicas inovadoras que explorem recursos digitais, potencializando, assim, o ensino e a aprendizagem.

4.2 Procedimentos metodológicos

Na presente pesquisa, buscou-se não apenas a investigação de como o professor de línguas incorpora práticas com aplicativos de tecnologias digitais no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Mas, sobretudo, procurou-se colaborar para que, no processo da pesquisa em si, os docentes envolvidos, juntamente com o pesquisador, viessem a se apropriar de

conhecimentos teóricos, bem como desenvolver habilidades e competências práticas em suas atividades pedagógicas. Para tanto, a abordagem metodológica esteve pautada na Pesquisa Qualitativa, no Estudo de Caso e na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin.

O principal foco da pesquisa qualitativa é buscar entender e interpretar a vida social, ou seja, compreender em que contexto sócio-histórico-cultural os participantes do estudo estão inseridos, como os significados atribuídos por eles são construídos, as pessoas envolvidas constroem a realidade que as cerca e como elas a compreendem e ressaltam o papel da interpretação de significados nas pesquisas sociais e educacionais.

Celani (2004) e Sandín Esteban (2010), enfatizam que, na educação, com base em uma perspectiva crítica, a pesquisa qualitativa precisa reconhecer sua responsabilidade social. Denzin e Lincoln (2013) reiteram que, especialmente no decorrer dos últimos quarenta anos, tem-se reivindicado em maior escala processos de pesquisa potencialmente mais reflexivos.

Mello e Rees (2011) apontam para a importância do desenvolvimento de um *design* que atenda às particularidades do estudo. As autoras pontuam que o pesquisador qualitativo pode recorrer à utilização, adaptação e criação de fontes que não somente sejam adequadas, mas que também sejam viáveis para o uso em determinado contexto pesquisado.

Por sua especificidade, esta investigação se configura como uma pesquisa qualitativa, mas também um estudo de caso. De acordo com Yin (2001, p. 32), este último “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Não é apenas o caráter subjetivo da investigação que justifica o emprego metodológico do estudo de caso, enquanto estratégia de investigação. Yin (2001), defende a existência de três condições prévias para a escolha deste procedimento: a) a questão de pesquisa proposta; b) o controle ou a falta de controle sobre os eventos comportamentais; c) e o foco em eventos contemporâneos.

Dentro do cenário global, o ensino de língua inglesa se faz presente em diversos aplicativos que se encontram na *internet* e que facilitam a aprendizagem da língua. Tais aplicativos proporcionam atividades *online* e interações virtuais em atividades dinâmicas e motivadoras, porém a falta de um ambiente que possa fazer o acompanhamento de maneira didática, interagindo com turmas, recebendo *feedbacks* em tempo real e que também seja de fácil manuseio é uma preocupação constante em relação ao uso de tecnologias digitais em sala de aula.

O *Google Sala de Aula*, facilita as interações e promove o uso de soluções em relação

à combinação de recursos informáticos e de comunicação, porque este aplicativo gera um ambiente que beneficia a aprendizagem e a interatividade. Por meio de atividades bem estruturadas e de fácil distribuição de tarefas, conteúdos e ferramentas de comunicação, o aplicativo estimula o uso de uma aprendizagem comprometida com prazos e qualidade, porque por ser uma tecnologia digital faz parte do cotidiano dos discentes. Assim sendo, eles conseguem e se empenham em realizar e participar das atividades com pontualidade.

Nos últimos anos a Google vem lançado e melhorado ferramentas de suporte tecnológico nas mais diversas áreas. No campo da educação, o destaque está no Google Sala de Aula. Alguns estados, como Paraná e Santa Catarina, já iniciaram trabalhos pilotos com essa ferramenta, segundo as Secretarias de Educação. Mas até o momento, são poucas as escolas que estão implantando os recursos do Google Sala de Aula. Porém, mesmo sem o suporte das Secretarias de Educação, as escolas públicas que não participam desses programas governamentais podem ter a iniciativa de conduzir seu processo de implantação, acessando: G Suite for education (Schiehl; Gasparini, 2016, p. 5).

Os autores ainda argumentam que:

O Google Sala de Aula é uma sala virtual, onde o professor organiza as turmas e direciona os trabalhos, usando ou não as demais ferramentas do Google Apps. O professor acompanha o estudante no desenvolvimento das atividades e, se necessário, atribui comentários e notas nas produções realizadas. A cada nova atividade inserida, os estudantes recebem uma mensagem no e-mail, independente se o estudante compareceu nas aulas presenciais e há a possibilidade do estudante participar ativamente das atividades complementares ou de pesquisa. Além disso, o professor pode convidar os responsáveis dos estudantes, cadastrando seus e-mails, para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos nas atividades, agendas e avisos pertinentes - um vínculo que aproxima família e escola (Schiehl; Gasparini, 2016, p. 5).

Uma outra vantagem do trabalho com o *Google* Sala de Aula é o uso desse recurso digital voltado para projetos educacionais. Mais especificamente com projetos de ensino e de aprendizagem, pois estes dois tipos de projetos contemplam em suas metodologias o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de uma pedagogia voltada à resolução de problemas, e que visam a melhoria do referido processo.

Barbosa e Moura (2013) afirmam que a principal diferença entre os projetos de ensino e os projetos de aprendizagem é que os projetos de ensino são direcionados ao melhor aproveitamento dos professores em suas atividades, já os projetos de aprendizagem são desenvolvidos por grupos de alunos sob orientações do professor ou demais professores em

diversas disciplinas. O *Google Sala de Aula* viabiliza a organização tanto de projetos de ensino como de projetos de aprendizagem, pois concatena atividades de ensino-aprendizagem, promovendo as interações entre docentes e discentes.

Enfim, para os autores citados, o *Google Sala de Aula* é “uma plataforma que possibilita a interação, organização e a orientação ao ritmo de estudo do estudante”, contribuindo para a melhoria “na motivação e no aprendizado” e, portanto, é um recurso necessário e útil no processo de utilização das TDIC em espaços educacionais.

Como foi enunciado, a pesquisa também utilizou o método da Análise de Conteúdo. Alguns autores sustentam a ideia de que esta metodologia seria a aplicação prática da teoria do discurso de Foucault. Para autores como Dos Santos (2012) e Mendes e Miskulin (2017), ela é aquela forma da pesquisa qualitativa que conduz o pesquisador no aprofundamento de determinado contexto social, como, por exemplo, a relação entre professores de inglês e o letramento digital.

De acordo com Dos Santos (2012) e Mendes e Miskulin (2017), Bardin orienta a tratar as falas coletadas por meio da categorização, pensando categorias pré-categorizadas que estejam relacionadas com os objetivos específicos da pesquisa e/ou com o próprio processo de levantamento dessas falas, a partir da recorrência de palavras, frases e conceitos especificados pelos entrevistados. Em seguida, as perguntas devem ser codificadas em unidade de registro e unidade de contexto e, por fim, na análise temática, dá-se a organização, codificação e categorização. Na categorização ou análise temática se aceita a interferência do pesquisador e se realiza a análise bidimensional, relacionando causas e consequências.

Bardin (2011, p.15) afirma que a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Dos Santos (2012) aponta para a complexidade da análise de conteúdo de entrevista e aponta os caminhos determinados por Bardin para o sucesso do tratamento necessário. Diz ela:

[...] a autora apresenta os critérios de organização de uma análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. O tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência. Descreve, por fim, as técnicas de análise, categorização, interpretação e informatização, apresentando alguns exemplos facilitadores (Dos Santos, 2012, p. 385).

Neste sentido, corroborando com os argumentos de Mendes e Miskulin (2017), os dados são como “retalhos” de uma “colcha” que precisam ser costurados. Essa metáfora demonstra que a função da análise de conteúdo nesta pesquisa foi, com base no aporte teórico

estabelecido, costurar os retalhos para formar a colcha, ou seja, extrair das entrevistas os dados que orientaram na resposta para a pergunta de pesquisa e para os objetivos específicos.

4.3 Técnicas e instrumentos de pesquisa

Como instrumento para geração de dados, utilizou-se questionários e entrevistas semiestruturadas, que de início seriam feitas presencialmente, o que se tornou inviável em decorrência da pandemia do Coronavírus. Nesse sentido, fez-se uso de ambiente virtual, o *Google Meet*, que permitiu que os entrevistados falassem abertamente sobre o assunto, favorecendo a liberdade da informação e a espontaneidade nas respostas.

A entrevista possibilitou a diversidade informativa através das palavras e perspectivas dos sujeitos, possibilitando a elucidação de alguns aspectos ao longo da entrevista e orientando no decorrer da pesquisa ao analisar a questão, fizemos um diálogo com os participantes, porque não se tratou de uma entrevista formal. Além de tudo, viabilizou a geração de dados qualitativos comparáveis de segurança com a compreensão das questões de maior relevância e significância do estudo.

Os questionários foram elaborados no *Google* Formulários e enviados para o *Whatsapp* dos professores, tudo isso possibilitou uma maior agilidade no estudo, com o objetivo de ter respostas práticas e objetivas para o conhecimento material. No decorrer do estudo, buscamos atingir o primeiro objetivo da pesquisa, investigar a realidade sobre o letramento digital, para fins de reconhecer as práticas pedagógicas de professores de Inglês no Ensino Médio, valorizando assim o ambiente digital do pacote *Google for Education*.

Elaborou-se, a princípio, um questionário com sete questões que variam entre questões abertas e fechadas. O questionário foi produzido a partir da literatura estudada e dos objetivos da pesquisa, que serão respondidos no *Google Classroom*, por meio do *Google* Formulários (Apêndice A). Para o segundo objetivo do trabalho, houveram momentos de reflexões acerca do uso das TDIC e formação de professores.

Realizou-se sete encontros *online*, de uma hora, para discussão dos textos lidos, e seis horas de uso do aplicativo *online*, utilizando os recursos do *Google* Sala de Aula. Importante observar que as professoras envolvidas na pesquisa também avaliaram seus estudantes durante o desenvolvimento de atividades, colaborando dessa forma com o resultado da pesquisa.

Dentro da programação dos encontros com os participantes, o primeiro dia foi reservado para a apresentação da proposta de pesquisa e dos textos, leitura do termo de consentimento e aplicação do questionário inicial; dois encontros seguintes foram destinados

às discussões e reflexões do grupo; três encontros para atividades práticas; um encontro para reflexão sobre a prática; e o último dia foi dedicado às entrevistas.

Todas as etapas da pesquisa foram realizadas no *Google for Education*, porque além de usar o *Google Sala de Aula*, utilizamos também o *Google Formulários* e *Google Meet*, quando os encontros foram todos gravados para posterior análise. No final, foi enviado um arquivo com todos os aspectos sobre a formação que os participantes deveriam pontuar em suas narrativas, para seus respectivos *emails*, as quais eles encaminharam à pesquisadora depois de prontas.

Utilizou-se, nesta pesquisa: a) um questionário inicial individual no *Google Formulários*; b) interações ou sessões reflexivas, com discussões sobre textos que se inserem na perspectiva da Linguística Aplicada; c) oficina prática *online* com os participantes sobre vários usos possíveis do *Google Formulários*, inclusive atividades gamificadas d) entrevistas individuais; e) narrativas individuais sobre a trajetória das participantes e sobre suas experiências de formação e aplicação pelos docentes com os estudantes; f) e relatórios desenvolvidos pelos participantes sobre as observações desenvolvidas durante o desenvolvimento das atividades pelos alunos.

4.3.1 Fases

Este estudo foi elaborado em 4 (quatro) fases para o melhor desenvolvimento e execução. Na primeira fase, executou-se um levantamento bibliográfico através de documentos, sites, livros, periódicos, teses e outros, que abordavam a referente temática e que proporcionou conhecimento e saberes para o desenvolvimento deste estudo.

No dia onze de outubro de 2020, elaborou-se, a princípio, um questionário com sete questões que variaram entre questões abertas e fechadas. O questionário foi produzido, a partir da literatura estudada e dos objetivos da pesquisa, enviado aos participantes da pesquisa e foi respondido no *Google Classroom*, por meio do *Google Formulários*. A princípio, utilizou-se mais perguntas genéricas sobre o uso de tecnologias, para que no final se aplicasse um questionário mais específico, voltado para o recurso pesquisado.

Para o segundo objetivo do trabalho, segunda fase, houve uma apresentação do projeto, em que os participantes tomaram ciência do que se tratava. Também refletimos sobre letramento digital e formação de professores e houveram momentos de reflexões acerca do uso das TDIC e formação de professores. Realizamos encontros *online*; no *Google Meet* de duas horas para discussão dos textos lidos.

Tivemos duas oficinas e encontros de uma hora e meia cada; uma no dia 14 e a outra no dia 15 de outubro de 2020, para tratar de uso do *Google* Formulários online, para o uso básico do Formulário e uma segunda para tratar do uso mais avançado, para compreensão da gamificação. As oficinas foram gravadas e apresentadas no *Google Meet* e depois foi postada no *Google Sala de Aula*, para que os envolvidos na pesquisa pudessem posteriormente tirar suas dúvidas.

Com a finalidade de atingir o terceiro objetivo, (terceira fase) no dia vinte e dois de outubro tivemos uma atividade de leitura seguida de reflexões, para notarmos quanto o letramento digital é importante para as professoras, ressaltou-se que é algo completamente dentro do contexto que estamos vivendo.

Para o quarto objetivo, (quarta fase) professoras elaboraram uma atividade gamificada no *Google* Formulários com enfoque em vocabulário.

5 ANÁLISES E RESULTADOS

5.1 Os participantes

Depois de fazer o levantamento bibliográfico e de planejar, foi de grande relevância traçar o perfil dos participantes da pesquisa, com o escopo de sinalizar as observações e entendimento para o transcorrer do estudo. Os instrumentos de geração de dados foram o questionário, respondido por 7 estudantes com o objetivo das professoras receberem um *feedback*, e a entrevista semiestruturada, composta de perguntas abertas e fechadas que foram respondidas por 2 professoras do ensino médio público da Bahia e de Minas Gerais.

As duas professoras participantes são formadas em Letras-Inglês, uma já atua há vinte e cinco anos na rede pública no Estado da Bahia e a outra trabalha há mais de quinze anos no Estado de Minas Gerais. Ambas possuem especialização na área em que trabalham, além de trabalharem somente com língua inglesa durante toda a carreira. Aqui, mantivemos o anonimato para ter mais liberdade ao relatar as falas das entrevistadas. As respostas foram transcritas mantendo a expressão linguística das mesmas. Trata-se, portanto, do relato delas sobre o uso de tecnologias na sala de aula, bem como a situação das escolas em que trabalham em relação à existência de recursos tecnológicos.

Quadro 3 - Categoria de análise por eixo temático

Eixo temático	Categoria de análise	Entrevista
Formação docente	Letramento Digital docente	01. Depois de algum tempo, fiz um curso básico de informática para aprender a usar alguns recursos, porque quando comecei a trabalhar eu ainda tinha um pouco de dificuldade para usar o computador. Com o passar do tempo comecei a utilizar o <i>notebook</i> e agora uso meu <i>smartfone</i> . 02. Quando eu fiz minha graduação, apesar de ser em ambiente <i>moodle</i> , eu não tive um curso voltado para a utilização das tecnologias no currículo. Nós não tínhamos uma disciplina que nos ensinasse a utilizar as tecnologias para ensinar nossos alunos e também para criarmos materiais de trabalho, utilizávamos apenas papel, cartolina, livros e giz.
	Utilização de recursos tecnológicos	01. Algumas vezes eu utilizo o projetor de imagens. 02. Na maioria das vezes apenas o projetor de imagens.
	Estrutura escolar	01. Na verdade temos computadores, o projetor de imagens, só que geralmente não se consegue usar, porque fica difícil o deslocamento do aparelho e algumas vezes eles não estão disponíveis, por que outros colegas estão utilizando. 02. Em todas as salas temos um projetor de imagens instalado, só que não temos <i>notebooks</i> disponíveis para todos os professores, por este motivo temos que levar os nossos de uso pessoal.
Práticas pedagógicas inovadoras	Contribuição dos recursos tecnológico	01. Para mim, são muitos, porque esses recursos estão inseridos no dia a dia dos alunos. 02. Do meu ponto de vista, ajuda muito, porque de alguma maneira, estes recursos estão dentro das práticas diárias deles.

	Práticas docentes	01. Faço aulas expositivas e também alguns jogos no Datashow, que não são online porque na sala de aula geralmente não tem internet. 02. Eu utilizo a apresentação de slides com figuras para tornar a aula mais atrativa, também uso vídeos algumas vezes.
	Recursos tecnológicos e interação	01. Porque nem sempre o aluno tem internet em casa, são apenas alguns que têm. 02. Porque fica mais fácil, visto que hoje quase todas as pessoas têm um smartfone e de uma forma ou de outra sempre conta com a internet.
Relevância do letramento digital	Impossibilidade por ausência de recursos tecnológicos	01. Basicamente aulas expositivas, projetos e jogos sem uso de tecnologia, porém não sei se seria muito atrativo para o aluno que cada vez mais está inserido neste contexto da internet. 02. Algumas coisas como leitura de textos, atividades de jogos com perguntas e respostas na sala de aula.
	Melhoria do ensino	01. Sim, porque o professor fica mais atualizado, consegue interagir com outros profissionais, consegue pesquisar materiais e novas maneiras de trabalhar. 02. Não são tão importantes, mas hoje em dia é necessário, porque o mundo inteiro está conectado.
<i>Google forms</i> como interface destinada ao letramento digital	Saberes docentes explorados	01. Os professores podem trocar informações, também podem aprender novas formas de ensinar e podem ajudar seus estudantes a resolver questões. 02. Uma das coisas é o desejo de mudança, sabe? Uma vontade de inovar na nossa prática pedagógica no cotidiano.
	Importância do <i>Google</i> Formulário	01. O ambiente digital que utilizamos na oficina é o mesmo que uso com os meus alunos neste momento, que é o Google sala de aula. Por ser um ambiente completo e que posso utilizar vários recursos, acredito que possa contribuir para a aprendizagem dos alunos. Apesar da distância física entre a figura do professor e dos alunos, no momento que estamos vivendo é o melhor instrumento que temos. 02. As oficinas nos chamaram justamente a atenção para o que podemos ser a partir de agora. Elas impactaram muito na minha atuação para inserção das tecnologias, que eu já timidamente tentava usar alguma coisa. Deu-me mais segurança, um pouco mais de motivação para inserir mais recursos tecnológicos. Às vezes nós pensamos em algo muito mais complexo e lá nós vemos que não precisa. Se você coloca uma atividade no Google drive e produz algo em aula, já funciona bem. Ainda mais quando se pensa em uma atividade gamificada no google formulários.
	Jogos no <i>Google</i> Formulário	01. No que tange as atividades gamificadas no Google formulários, que aprendemos a fazer nas oficinas práticas, foi algo que aguçou a minha criatividade, por que entendi que eu posso criar o jogo com qualquer assunto que eu trabalhar, bem como além de usar jogos para fixação de conteúdo, posso usá-los como jogos avaliativos, com as oficinas descobri o potencial dos formulários Google. 02. Para a minha consciência ficou que a tecnologia ajuda inclusive em outros recursos materiais que às vezes nós não temos. Um jogo interativo nos ajuda porque nos aproxima do público mais jovem que são nossos alunos. O importante é não desistir e encarar as dificuldades, buscar e aprender como criar. A formação visando a prática docente e não apenas a teoria é muito valiosa.

Fonte: Elaborado pela autora.

O levantamento de dados feito no Eixo temático – Formação docente sugere aspectos relevantes sobre a relação entre formação docente, letramento digital e infraestrutura escolar no contexto da utilização de tecnologias educacionais.

A entrevistada 01 buscou, por conta própria, cursos de informática básicos, evidenciando uma lacuna na formação continuada na área digital. Tal lacuna exigiu dela o

esforço individual, inclusive financeiro, para obter o letramento digital. Sua fala também demonstra que os recursos digitais utilizados são mínimos, pela falta desse aprofundamento na sua formação e também pelo fato da escola não possuir uma infraestrutura adequada para a utilização das TDIC.

A entrevistada 02 também evidenciou essa ausência de formação continuada na área das TDIC e destacou a ausência de preparação técnica para o uso de tecnologias durante sua formação superior – embora seja grande o número de cursos superiores a distância, realizados em ambientes virtuais as instituições educacionais não possuem currículos que integrem disciplinas práticas de letramento digital. Ela também utiliza poucos recursos e a escola onde atua também não tem infraestrutura adequada.

Neste sentido, percebe-se que as professoras não são analfabetas digitais – ainda que apenas uma delas tenha feito curso básico para compreender melhor a linguagem digital. Por outro lado, observa-se que as escolas não oferecem uma infraestrutura adequada com a implementação das TDIC. O uso do projetor de imagens e do *notebook* como recursos exclusivos pode sugerir que as professoras permanecem presas ao suporte visual básico, sem explorar outras possibilidades como *softwares* educativos ou plataformas interativas. Todavia, essa exclusividade revela limitações na formação de ambas, mas evidencia também que essa limitação na formação é resultado tanto da falta de investimento público na formação docente e na infraestrutura escolar, em relação aos equipamentos digitais.

As entrevistas com as professoras revelaram que, no que diz respeito à formação continuada, elas demonstram um esforço constante para se manterem atualizadas. Embora não possuam pós-graduação *stricto sensu*, essa escolha está associada à dedicação ao trabalho em sala de aula. No entanto, elas não se mostram resistentes às inovações, incluindo as relacionadas às interfaces digitais. A motivação para participar da formação reflete o desejo de aprender mais e aplicar esses conhecimentos em sala de aula, evidenciando que, mesmo com uma longa trajetória no ensino, estão comprometidas com o letramento digital e a atualização de suas práticas pedagógicas.

Os desafios descritos pelas docentes destacam a importância de ações voltadas à formação continuada, implementação de recursos tecnológicos acessíveis e reestruturação escolar para atender às demandas do ensino contemporâneo. Há um evidente descompasso entre a disponibilidade de tecnologias e as condições práticas para seu uso eficaz. Isso reforça a urgência de estratégias que contemplem o acesso, a formação e o suporte docente no âmbito tecnológico.

No Eixo temático – Práticas pedagógicas inovadoras as entrevistas apresentam os

seguintes resultados:

A entrevistada 01 argumentou que os recursos tecnológicos são amplamente úteis porque estão presentes no cotidiano dos alunos, facilitando a conexão entre os conteúdos escolares e suas práticas diárias. Todavia, os desafios são grande para que consiga realizar aulas expositivas acompanhadas de jogos utilizando o projetor de imagem (mesmo sem conexão *online*), demonstrando criatividade para contornar as limitações de infraestrutura. Para ela, a falta de acesso à *internet* em sala de aula ou na casa de muitos alunos limita o potencial de algumas ferramentas tecnológicas.

Já a entrevistada 02 afirmou que a integração de tecnologias torna o aprendizado mais acessível e dinâmico, especialmente considerando que a maioria dos alunos possui algum tipo de acesso a *smartphones* e *internet*. Ela utiliza *slides* com figuras e vídeos para aumentar o engajamento dos alunos e tornar os conteúdos mais atrativos e didáticos. Apesar disso, a utilização massiva dos *smartphones* e o uso da *internet* em algum grau são percebidos como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, permitindo a continuidade do aprendizado fora do ambiente escolar.

As práticas pedagógicas relatadas pelas docentes refletem o esforço delas em integrar tecnologias ao ensino, mesmo diante de barreiras como a infraestrutura limitada e a desigualdade no acesso à *internet*. A criatividade das docentes e o uso de ferramentas acessíveis, como *slides* e vídeos *offline*, destacam-se como alternativas inovadoras e adaptadas à realidade da maioria das escolas públicas brasileiras. Todavia, há, por parte delas, o reconhecimento da importância de alinhar os recursos tecnológicos às realidades dos alunos, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam maior inclusão digital.

A análise do eixo temático Relevância do letramento digital com base nas respostas fornecidas e as categorias indicadas pode ser estruturada da seguinte forma:

A entrevistada 01 percebe que a abordagem tradicional predominante (aulas expositivas, projetos e jogos sem uso de tecnologia) é menos atrativa, especialmente para estudantes que estão cada vez mais imersos no ambiente digital. O letramento digital é reconhecido como um meio de interação entre professores e profissionais da área, permitindo a busca por materiais inovadores e mais eficazes para a sala de aula.

A entrevistada 02 também percebeu que embora métodos convencionais, como leituras e jogos, sejam válidos, a falta de ferramentas digitais pode limitar a diversificação das práticas pedagógicas e o engajamento dos alunos, pois, para ela, apesar de alguns minimizarem a importância do letramento digital, é amplamente aceito que ele se torna indispensável no mundo conectado em que vivemos.

As respostas refletem desafios enfrentados por docentes na implementação do letramento digital devido à ausência ou insuficiência de recursos tecnológicos. A introdução de tecnologias é vista como um elemento que potencializa o ensino, atualizando o professor e conectando-o a novas metodologias.

O letramento digital apresenta-se como um elemento chave para a educação contemporânea. Embora a ausência de recursos tecnológicos ainda seja um entrave significativo, o potencial de melhoria no ensino e a ampliação dos saberes docentes são altamente reconhecidos. Novamente, isso aponta para a necessidade de investimentos em infraestrutura e formação continuada, para que o letramento digital possa ser plenamente explorado e integrado nas práticas pedagógicas.

No Eixo temático – *Google forms* como interface destinada ao letramento digital, foi possível constatar, com base nas respostas fornecidas pelas docentes o que se segue:

Para a entrevistada 01, entre os principais saberes explorados está a troca de experiências entre docentes, o aprendizado colaborativo e a capacidade de utilizar plataformas digitais como o Google Sala de Aula para promover a aprendizagem, mesmo em cenários de ensino remoto. Ela argumenta que o *Google Forms* tem o potencial para facilitar atividades de ensino a distância, utilizando recursos simples e acessíveis, e o apontou como uma solução para a criação de atividades gamificadas e avaliativas, permitindo a adaptação de conteúdos às necessidades pedagógicas. Os jogos gamificados no *Google Forms* criam um impacto positivo na aproximação com o público jovem, proporcionando experiências interativas e acessíveis. Por fim, argumentou que é necessária a utilização de jogos como ferramenta para fixação e avaliação de conteúdos, o que potencializa a aprendizagem.

A entrevistada 02, por sua vez, revelou desejo e disposição para inovação na prática pedagógica cotidiana e motivação para inserir recursos tecnológicos no cotidiano escolar, tornando a prática docente mais dinâmica e atrativa. Além disso, ela percebeu o impacto positivo na aproximação com o público jovem, proporcionando experiências interativas e acessíveis, o que demonstra a necessidade do uso de tecnologia para superar limitações materiais e explorar novas metodologias.

As respostas destacam que o *Google Forms*, aliado à formação docente, promove práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Além de facilitar o uso de recursos digitais, a ferramenta se mostrou valiosa na criação de atividades interativas e gamificadas, promovendo a aproximação entre professores e alunos e incentivando o aprendizado criativo e colaborativo.

Leffa (2001) afirma que a formação docente é uma preparação complexa que requer

um diálogo entre o conhecimento recebido, que são as informações teóricas, e o conhecimento experimental, ou seja, a prática, envolvendo ainda a reflexão proveniente desta junção de conhecimentos. Desta forma, o processo de formação docente vai se complementando por toda extensão da sua atuação profissional.

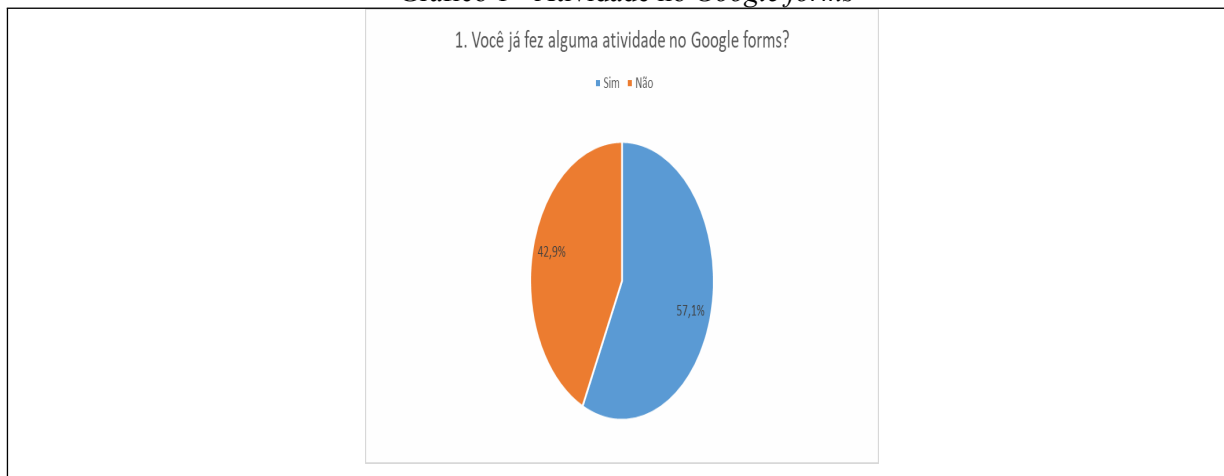
De acordo com Freire (2008), a utilização das mídias digitais se insere no contexto fundamental do ensino, ou seja, engajar o aluno, atraindo a sua curiosidade e ativando a sua compreensão sobre os conteúdos. Sendo assim, as possibilidades da utilização das TDIC são uma realidade que se contrapõe com a do ensino público que pouco fornece ferramentas para a utilização em sala de aula.

De acordo com Morais (2000), não basta apenas levar as tecnologias à escola, é preciso que haja uma mudança básica na postura do educador, caso contrário isso as reduzirá a simples meios de informação. “As tecnologias digitais podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los” (Moran, 2006, p. 1).

Neste sentido, a formação docente é necessária para o bom andamento de sua prática, associando os recursos didáticos pedagógicos e digitais ao conteúdo. O professor como agente essencial e fundamental no encadeamento de inserção da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, necessita estar preparado a este desafio, que nesse ponto da história já não pode mais ser considerado algo novo. O educador precisa estar disposto a acompanhar a evolução tecnológica, incluindo-a em sua prática pedagógica e no processo de construção do conhecimento de seus estudantes. As docentes entrevistadas estão de acordo com este pressuposto.

A formação continuada, deve equipar o professor para o domínio das TDIC, sob uma visão crítica e contextualizada, para que não fique restrita à sua introdução, sem uma mudança na metodologia de ensino (Andrade, 2013, p. 22). Espera-se, portanto, que o uso da tecnologia possa colaborar para preparar os discentes não só para o mundo do trabalho, que está se tornando mais e mais competitivo e exigente, mas também para viver em sociedade, contribuindo assim com os professores na simplificação dos processos diários e no aumento das oportunidades de agregar o raciocínio crítico, a comunicação, a colaboração e a criatividade à aprendizagem de todos os envolvidos no processo, inclusive eles mesmos.

Quanto à participação dos estudantes envolvidos na pesquisa, parte significativa já tinha tido contato com o *Google* Formulário no momento da pesquisa, como demonstra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Atividade no *Google forms*

Fonte: Dados da pesquisa.

Por se tratar de um público digitalmente letrado, todos disseram ter gostado de utilizar a interface digital e a maioria dos estudantes já tinha realizado algum tipo de atividade similar às que propusemos. No entanto, quando questionados se gostariam de realizar atividades por meio da plataforma, alguns tiveram dúvida. Por fim, todos foram unânimes ao sinalizarem que atividades realizadas em plataformas digitais podem auxiliar no aprendizado.

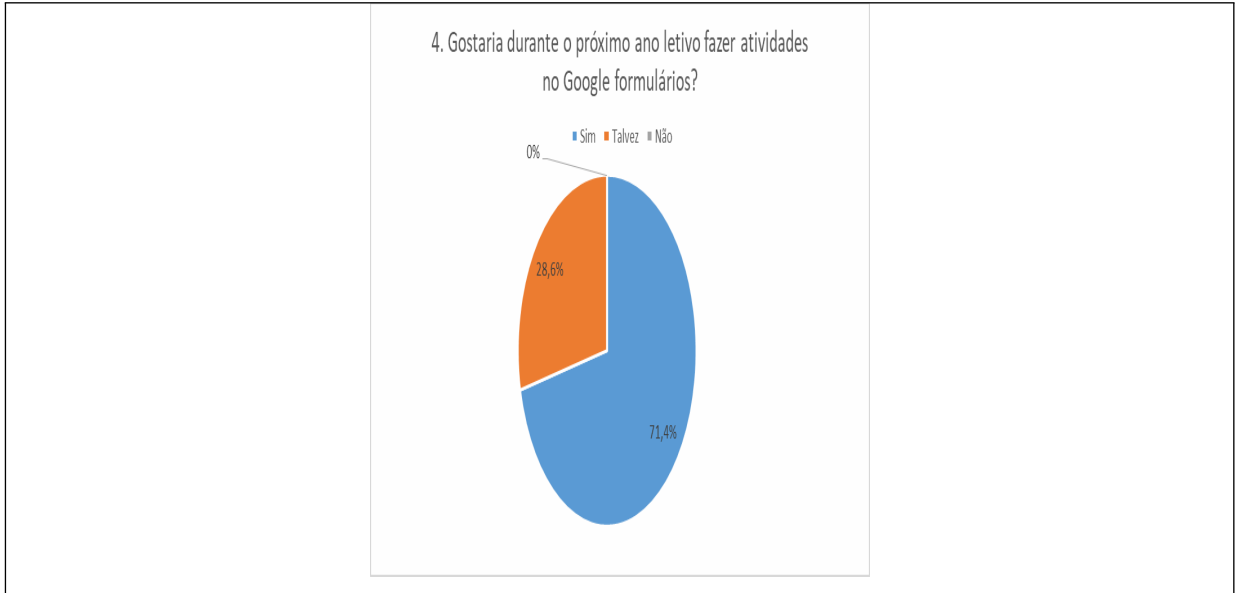
Dessa forma, pode-se concluir que a maioria dos estudantes entrevistados considera satisfatório a utilização de recursos audiovisuais, no que se refere a qualidade e quantidade.

Gráfico 2 - Uso do formulário do Google para atividades de jogos ou interpretação de textos de língua inglesa



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 3 - Utilização do formulário do Google no próximo ano letivo no desenvolvimento de atividades



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à experiência de realização do questionário, tudo que foi planejado foi cumprido integralmente. Todas as atividades foram entregues via *Whatsapp*, e os questionários do *Google* Formulário foram entregues e acessados por meio de *link*, que foi o meio mais acessível para contatá-los no momento que o projeto foi executado. Os professores tiveram *feedback* positivo dos estudantes ao resolverem as atividades propostas.

Considera-se que as respostas fornecidas pelos estudantes e todo o esforço realizado pelos professores na compreensão da estrutura da interface digital, e sua utilização profissional, corroboram a conceituação realizada na plataformização da sociedade atual. Deve-se considerar também que, por um lado, devido à desigualdade social existente, muitos estudantes não possuem acesso a equipamentos digitais conectados à *internet*.

Por outro lado, o assédio realizado pelas ferramentas de PDPA (Lemos, 2021), sobretudo as redes sociais, e a contuidade dos processos de precarização da educação transforma as plataformas digitais em um “[...] bloco poderoso, com interesses mercantis ocultos, lobistas e projetos de dominação do mundo” (Morozov, 2018, p. 21). Isso vem a corroborar tanto a resistência dos profissionais numa utilização transformadora das TDIC, quanto ao interesse que os estudantes demonstram em relação ao processo de ensino e aprendizagem mediado por interface digital.

Importante ressaltar que apesar de a pesquisadora dar um direcionamento e também instruções para a realização das atividades com os estudantes, cada professora fez seus testes, de acordo com a sua realidade. Antes, discutimos quais seriam as habilidades e competências a serem exploradas na utilização da interface, de acordo com os objetivos da pesquisa.

A última atividade foi o relatório desenvolvido pelos participantes sobre as observações que aconteceram durante o desenvolvimento das atividades pelos estudantes, além do processo de colaboração que foi o compartilhamento de experiências entre duas fontes de pesquisa distintas. Apesar de ambas serem realizadas na rede pública de ensino, tivemos ainda este momento de refletir sobre as nossas práticas docentes e como as tecnologias tem nos ajudado a melhorá-la.

Um dos pontos mais interessantes que foi abordado na pesquisa final diz respeito aos aspectos pedagógicos. As professoras acredita que a ferramenta irá contribuir em suas práticas em sala de aula, porém, uma delas demonstrou dúvidas sobre a aceitação de seus alunos para trabalhos com o auxílio do *Google Sala de Aula*, bem como se as tecnologias não iriam provocar uma mudança no sistema a ponto de faltar emprego para os professores. Com base no que foi refletido nas oficinas, uma das participantes argumentou que as tecnologias digitais estão sendo usadas para nos auxiliar e colaborar para fazer nossas aulas mais atrativas para o nosso público-alvo, a clientela do ensino médio.

As professoras apontaram para vários pontos positivos ao término da realização do curso: conteúdos dinâmicos, objetivos atuais, teoria aliada à prática, troca de experiências, ambiente colaborativo, incentivo a maior autonomia para os professores em suas práticas diárias, ou seja, os pontos positivos foram mais citados dos que os negativos.

Todos os dados apresentados levantam uma quantidade relevante de reflexões sobre a prática docente no Brasil e a articulação das TDIC ao currículo escolar e conseqüentemente ao processo de ensino e aprendizagem, as melhorias que devem ser feitas tanto na elaboração de cursos de atualização ou formação de professores, bem como na oferta de ambientes escolares mais preparados para aprendizagens, com sala de aula invertida e demais possibilidades que vem sendo intensamente pesquisadas no âmbito acadêmico.

Quanto à questão da formação inicial, em todas as universidades estão sendo implantadas, e com profissionais de grande expertise para atender às demandas da sociedade contemporânea, de onde emergem novas formas de pensar e aplicar as TDIC em sala de aula. Mesmo se a formação inicial for precária, no sentido de usar tecnologias, tem-se vários cursos de extensão e especialização em diversas instituições, e o professor que costuma refletir sua prática é capaz de observar que precisa se lançar ao novo, não enxergando as tecnologias como um obstáculo, ou até mesmo fora da sua realidade, mas sim algo que necessita estar presente, porque representa a realidade dos discentes que são nascidos na era tecnológica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral e os e específicos da pesquisa podem ser considerados alcançados em boa parte, considerando-se os resultados apresentados. O objetivo geral foi materializado na investigação da realidade dos docentes de Inglês no Ensino Médio, apresentando um quadro panorâmico dos fundamentos teóricos e de metodologias facilitadoras de práticas pedagógicas inovadoras a partir de recursos digitais.

Nesse sentido, foi possível verificar limitações em relação tanto à infraestrutura quanto à formação continuada dos docentes na área das novas tecnologias educacionais. Todavia, tais problemas não foram suficientes para uma recusa ao uso das TDIC. Os docentes participantes demonstraram interesse na incorporação das tecnologias digitais em sua prática educacional. Além disso, os estudantes participantes demonstraram receptividade, familiaridade e bom desempenho no uso da interface proposta, o que também contribuiu para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras.

As oficinas realizadas com as professoras geraram reflexões significativas sobre o uso de ferramentas como o *Google Forms* e incentivaram a exploração de recursos digitais, mostrando impacto na consciência e motivação das professoras para inovar suas práticas pedagógicas.

O primeiro objetivo específico foi alcançado na abordagem sobre o letramento digital no ensino de língua estrangeira, enfatizando a integração de ferramentas tecnológicas como uma forma de ampliar a aprendizagem e engajar os alunos em práticas mais dinâmicas e interativas. Durante as oficinas realizadas, foi possível promover reflexões significativas sobre a utilização de recursos digitais, especialmente o *Google Forms*, como um suporte pedagógico valioso.

Essas discussões levaram à compreensão de que o letramento digital vai além do uso instrumental de ferramentas; trata-se de desenvolver competências críticas e práticas que capacitem tanto os docentes quanto os discentes a interagir de forma significativa em ambientes digitais. O uso do *Google Forms*, por exemplo, demonstrou ser mais do que um simples instrumento de coleta de respostas, revelando-se um recurso para criar atividades personalizadas, avaliar o progresso dos alunos em tempo real e fomentar o aprendizado colaborativo.

O impacto dessas oficinas foi observável na mudança de percepção das participantes sobre o potencial das tecnologias digitais. As reflexões geradas não apenas ampliaram a consciência sobre as possibilidades pedagógicas, mas também aumentaram a motivação para incorporar práticas inovadoras em sala de aula. As professoras relataram que ao explorarem ferramentas digitais, puderam planejar aulas mais inclusivas, criativas e adaptadas às

necessidades dos estudantes, potencializando o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Essa experiência ressalta a importância de oferecer formação continuada focada no letramento digital. Além de apresentar novos recursos, é fundamental promover debates sobre as transformações necessárias para a prática pedagógica no contexto contemporâneo, incentivando uma postura crítica e reflexiva sobre o uso da tecnologia no ensino de línguas.

A partir das oficinas, consolidou-se o entendimento de que a integração efetiva da tecnologia exige um equilíbrio entre os objetivos pedagógicos e as demandas tecnológicas, respeitando o ritmo de adaptação de cada docente e garantindo que os recursos empregados sejam adequados ao perfil dos alunos e às metas de aprendizagem.

A pesquisa detalhou o perfil das docentes e revelou desafios como a falta de formação inicial específica para o uso de tecnologias e a limitação de recursos estruturais, enquanto destacou os esforços das professoras para atualização profissional e a incorporação de ferramentas digitais, ainda que de maneira limitada.

A pesquisa teve como objetivo compreender a realidade do letramento digital entre professores de Inglês do Ensino Médio, analisando práticas pedagógicas e identificando os desafios e possibilidades envolvidos no uso de tecnologias digitais no contexto escolar.

O estudo traçou um perfil detalhado das docentes participantes, revelando que demonstram motivação para a inovação pedagógica, mas enfrentam limitações significativas em sua prática cotidiana. Entre os principais desafios identificados, destacam-se a falta de formação inicial específica voltada para a integração das tecnologias digitais no ensino e a precariedade de recursos estruturais nas escolas, como acesso limitado à internet e à disponibilidade de equipamentos tecnológicos.

Apesar das adversidades, o estudo também evidenciou os esforços contínuos das professoras para se manterem atualizadas e para explorar ferramentas digitais em suas aulas. As práticas pedagógicas identificadas mostraram uma incorporação parcial das tecnologias, geralmente limitada a ferramentas mais intuitivas, como aplicativos de apresentação, plataformas de videoconferência e editores de texto. Mesmo com a utilização restrita, essas iniciativas têm gerado impactos positivos, especialmente no engajamento dos alunos e na diversificação das estratégias de ensino.

Além disso, a pesquisa revelou que as docentes buscam complementar suas formações iniciais por meio de cursos livres, webinars e trocas de experiências com colegas, demonstrando uma consciência crescente sobre a importância do letramento digital. Essa atualização, no entanto, é frequentemente conduzida de maneira autodidata, dada a carência de programas formais de capacitação oferecidos pelas instituições de ensino ou redes

públicas.

Com base nos dados coletados, a investigação destacou a necessidade de políticas públicas que fomentem a formação continuada específica para o uso pedagógico das tecnologias digitais, incluindo a disponibilização de infraestrutura adequada nas escolas. Foi possível concluir que, enquanto o letramento digital das professoras permanece em processo de construção, as ações realizadas, ainda que limitadas, refletem uma disposição para a transformação de suas práticas pedagógicas, apontando um caminho promissor para o ensino de Inglês no Ensino Médio.

Ao final, a pesquisa reforçou a urgência de integrar o letramento digital às diretrizes educacionais e à formação docente, de forma a promover práticas mais equitativas, inovadoras e conectadas às demandas do século XXI.

Os dados mostram que a formação continuada das professoras incluiu cursos voltados às TDIC. Elas reconhecem a importância dessa formação para enriquecer o processo pedagógico e se mantêm motivadas a aprender mais sobre o tema.

A formação continuada dos professores de Língua Inglesa em exercício tem revelado a importância central do letramento digital como um componente essencial para a modernização das práticas pedagógicas e para o alinhamento às demandas educacionais contemporâneas.

Os dados coletados na pesquisa apontaram que as docentes têm participado de cursos voltados às TDIC, demonstrando interesse em ampliar suas competências digitais. Essas formações têm se mostrado relevantes não apenas para enriquecer o processo pedagógico, mas também para estimular práticas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas, alinhadas aos interesses e à realidade tecnológica dos estudantes.

As professoras relataram que o uso de ferramentas digitais, quando integrado às estratégias de ensino, tem potencializado o engajamento dos alunos e diversificado os recursos utilizados em sala de aula. Plataformas como aplicativos de aprendizado de idiomas, editores colaborativos e ferramentas de avaliação online têm sido incorporados, ainda que de forma inicial, destacando o papel do letramento digital como um catalisador de inovação pedagógica.

A pesquisa também evidenciou que, embora reconheçam a relevância do letramento digital, muitas professoras enfrentam desafios estruturais, como a falta de acesso a tecnologias nas escolas e a necessidade de maior suporte institucional para formação continuada. Ainda assim, essas educadoras demonstram uma atitude proativa e motivada, investindo tempo e esforço na busca por conhecimento sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais, seja por

meio de cursos formais ou de forma autodidata.

Esse cenário destaca a relevância de políticas públicas que incentivem e ampliem a oferta de programas de formação continuada em letramento digital, especialmente voltados para professores em exercício. A integração das TDIC à formação docente não apenas fortalece a prática pedagógica, mas também contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, conectada e transformadora.

Portanto, a inclusão do letramento digital como eixo estruturante da formação docente é fundamental para que os professores de Língua Inglesa possam atuar de maneira efetiva em um contexto educacional cada vez mais mediado pela tecnologia, ampliando as oportunidades de aprendizagem e promovendo uma educação mais alinhada às demandas do século XXI.

O uso do *Google Forms* demonstrou potencial inovador, especialmente com a gamificação, sendo relatado como uma ferramenta prática e versátil para engajamento e aprendizado dos alunos. O *feedback* dos estudantes foi positivo, quanto à utilização desses recursos.

A pesquisa destacou o potencial do *Google* Formulários como uma ferramenta prática e versátil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Sua simplicidade de uso, aliada à ampla gama de recursos personalizáveis, permite a criação de atividades interativas e envolventes, que atendem às necessidades contemporâneas de ensino e aprendizado.

Entre os aspectos mais relevantes, evidenciou-se o uso do *Google* Formulários na aplicação de estratégias de gamificação. A ferramenta foi utilizada para desenvolver quizzes e desafios pedagógicos, promovendo uma experiência de aprendizado mais dinâmica e motivadora. Essas abordagens mostraram-se eficazes para engajar os alunos, ao transformar tarefas tradicionais em atividades lúdicas e estimulantes.

O *feedback* dos estudantes revelou percepções positivas sobre a utilização do *Google Forms*, apontando que sua interface acessível e intuitiva contribuiu para aumentar o interesse e a participação nas atividades. Os alunos destacaram, ainda, que as atividades propostas com o auxílio da ferramenta tornaram o processo de aprendizado mais interativo e menos monótono, incentivando a prática e o aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Do ponto de vista docente, o *Google* Formulários se mostrou útil não apenas para a criação de atividades pedagógicas, mas também como uma ferramenta para coleta de dados, avaliações formativas e diagnósticas, e análise do desempenho dos estudantes. O recurso de geração de relatórios automáticos foi destacado como um diferencial, facilitando o

acompanhamento do progresso dos alunos e permitindo ajustes nas estratégias de ensino.

A pesquisa também ressaltou que, embora o uso do *Google* Formulários tenha demonstrado potencial inovador, sua eficácia depende de um planejamento pedagógico criterioso. A integração do recurso às práticas educativas precisa estar alinhada aos objetivos de ensino, garantindo que a ferramenta seja utilizada de maneira significativa e com intencionalidade pedagógica.

Em síntese, o *Google* Formulários apresentou-se como uma ferramenta promissora para a inovação pedagógica, especialmente no contexto da educação mediada por tecnologias digitais. Sua aplicação prática, aliada a estratégias criativas como a gamificação, evidencia seu potencial para transformar a sala de aula em um ambiente mais interativo e motivador, contribuindo para um aprendizado mais engajado e efetivo.

Os objetivos gerais e específicos da pesquisa podem ser considerados alcançados em boa parte, considerando-se os resultados apresentados. Assim, embora a pesquisa tenha identificado limitações, como a precariedade da infraestrutura escolar e a desigualdade de acesso digital entre os estudantes, o estudo conseguiu destacar o impacto positivo das ferramentas digitais e a predisposição dos docentes e discentes para explorá-las no contexto educacional. Assim, os objetivos foram atendidos dentro do escopo e limitações identificadas na pesquisa.

As entrevistas e atividades realizadas demonstraram que, por um lado, as professoras mostraram interesse e facilidade com o letramento digital. Por outro lado, a maior utilização das interfaces digitais nos processos educacionais, impulsionada pela pandemia de COVID-19, evidenciou não apenas soluções para a educação contemporânea, mas também velhos problemas, especialmente os relacionados à desigualdade no acesso à tecnologia e à apropriação do conhecimento socialmente produzido.

As tecnologias digitais estão transformando a maneira de ministrar aula. O ensino tem sido forçado a dialogar com diferentes suportes tecnológicos, vídeos, imagens e muitos outros recursos. Esses recursos acabam despertando o interesse de aprender, motivando e aproximando os que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, o sucesso desse processo depende da vontade política dos professores, no que diz respeito ao letramento digital, e da própria erradicação da desigualdade de acesso aos bens tecnológicos necessários aos métodos alternativos que fazem diferença no processo de ensino e aprendizagem.

A necessidade de uma formação voltada para as TDIC requer a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação. No ensino colaborativo e autônomo, o

professor deve sempre refletir sobre as suas práticas. Sendo assim, as participantes na pesquisa se beneficiaram das discussões e reflexões, baseadas em textos acadêmicos sobre letramento digital e a importância da formação de professores para a prática docente, que foram abordados nas oficinas *online*. Por outro lado, entraram em contato com uma interface digital, o que contribuiu para a que elas tomassem uma posição crítica, aberta e asseguradas de que o uso destemido de recursos digitais, corroborará com o melhoramento, a inovação e a atualização do trabalho docente de ambas.

Portanto, é apropriado aqui afirmar a conveniência de uma formação docente norteada pela nova realidade social e educativa, pois os professores estão imersos no ciberespaço, uma vez que as tecnologias digitais são inevitáveis no mundo contemporâneo. Essa formação cumpriria o sentido de letramento digital, deslocando os docentes da exclusiva utilização pessoal das TDIC para o uso profissional, no sentido do melhoramento do ensino e aprendizagem de língua inglesa, disciplina esta tão favorável a dialogar com outras áreas do saber e com vários recursos incentivadores do conhecimento.

A pesquisa demonstrou que existe uma carência relacionada ao letramento digital direcionada a docentes de Inglês como língua estrangeira do Ensino Médio. Neste sentido, espera-se que a descrição do processo e do resultado das oficinas realizadas com as professoras facilite e proporcione práticas pedagógicas inovadoras que explorem recursos digitais, potencializando, assim, o ensino e a aprendizagem.

Por fim, consideramos ter alcançado os objetivos postos como meta, pois é possível perceber, ao longo do texto, contribuições sobre as discussões e reflexões sobre o Letramento Digital no ensino de língua estrangeira, a demonstração de sua relevância na formação dos professores e da utilidade dos recursos tecnológicos disponíveis no *Google* Formulários, no que diz respeito às práticas pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, F. Concept and dimensions of web 4.0. **International Journal of Computers and Technology**, v. 16, n. 07, 2017.
- ALMEIDA, M. E. B. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Articulação, 2004.
- ALVES, L. (org.). **Plataformas digitais, jogos digitais e divulgação científica: pesquisas e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2022.
- ALVES, L. **Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso**. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277269883_Relacoes_entre_os_jogos_digitais_e_aprendizagem_delineando_percurso_Lynn_Alves. Acesso em: 17 ago. 2018.
- ALVES, R. F. Nativos da Internet. Letrados digitais ou distraídos virtuais? **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 12, n. 23, Jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/23/007>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- ALVES, R. F.; BRITO, J. F. A. Práticas em letramento digital: grupo de Facebook como espaço de interação pedagógica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, Ano 25, n. 74, p. 322-336, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.filologia.org.br/rph/ANO25/74/21.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- ANDRADE, E. P. de. Memórias sentimentais (e críticas) de um programa de iniciação à docência: o ponto de vista do PIBID História UFF 2014. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, out. 2016/jan. 2017.
- ANDRADE, G. do C. **A formação dos professores para o uso das TICS na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. 2013. p. 98. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2013.
- ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. Esp., p.31-48, abr. 2011.
- BAHIA, Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio área: linguagens**. Salvador: Secretaria da Educação da Bahia, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwell, 2007.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BITENCOURT, E. **Smartbodies**: corpo, tecnologias vestíveis e reformatividade algorítmica - um estudo exploratório dos modos heurísticos de corporar na plataforma Fitbit. 2019. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - UFBA, Salvador, 2019.

BOETTCHER, D. A internet como dispositivo potencializador didático. In: BOETTCHER, D. SCHLÜNZEN, E. T. M.; JUNIOR, K. S.; PELLANDA, N. M. C. (org.). **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 145-160.

BORTOLINE *et al.* Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo. **Revista destaques acadêmicos**, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, p. 141-150, 2012.

BRAGA, J. de C. F. **Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: SM, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BUCHER, T.; HELMOND, A. The Affordances of Social Media Platforms. In: BURGESS, J.; POELL, T.; MARWICK, A. **The SAGE handbook of social media**. London and New York: SAGE Publications, 2018.

BUZATO, M. E. K. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: CABRAL, L.G.; SOUZA, P.; LOPES, R. E.V.; PAGOTTO, E.G. (org.). **Linguística e ensino**: novas tecnologias. Blumenau: Nova Letra: 2001. p. 229-267.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

CABEZUDO, A. *et al.* **Guia prático para a educação global conceitos e metodologias no âmbito da educação global para educadores e decisores políticos**. Lisboa: Global Education Guidelines Working Group, 2020.

CANIATO, R. **Com Ciência na Educação**. 3. reimp. Campinas: São Paulo. Papirus, 2017.

CARDOSO, A. de L.; SANTO, E. do E. Literacia digital: um mosaico de experiências no contexto da formação docente. In: DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. **Pedagogias digitais no ensino superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2020.

CARMO, J. G. B. **O letramento digital e a inclusão social**. 2003. Disponível em:

<http://paginas.terra.com.br/educacao/josue/>. Acesso em: 23 ago. 2018.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 37-56.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA(CIEB). **Competências digitais na formação de professores**. Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/08/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-revisada-ao-CNE-Compet%C3%A4ncias-Digitais-na-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-09-08-2019.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The Landscape of Qualitative Research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-42.

DETERDING, S. Gamification: designing for motivation. **Interactions**, v.19, n. 4, p. 14-17, jul./ago. 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.1145/2212877.2212883>.

DIAS-TRINDADE, S.; FERREIRA, A. G. Digital teaching skills: DigCompEdu CheckIn as an evolution process from literacy to digital fluency, *Icono 14*. **Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes**, Madri, v. 18, n. 2, p. 162-187, 2020. Disponível em: <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1519>. Acesso em: 20 set. 2023.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. A emergência do mobile learning e os novos desafios formativos para a docência em rede. *In*: TORRES (org.). **Redes e mídias sociais**. Curitiba: APPRIS, 2017.

DIAS-TRINDADE, S.; SANTO, E. do E. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação digcompedu. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 45, p. 100-116, 2021. doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8336>

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 20 maio 2022

DOS SANTOS, Fernanda Marsaro. **Análise de conteúdo**: a visão de Laurence Bardin. 2012.

DURAN, D. **Letramento digital e desenvolvimento**: das afirmações às interrogações. 1. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2010.

FANTINI, M.; GIRANDELLO, G. Digital Literacy and Culture Mediation to Digital Divide. *In*: RIVOLTELLA, P.C. (ed.). **Digital literacy**: tools and methodology for information society. Hershey, PA: GIG Publishing, 2008.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote – Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, 2013.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba,

SP: Villa das Letras, 2008.

FÜHR, R. C. O dilúvio digital e seus impactos na educação 4.0 e na indústria 4.0. *In*: FOSSATTI, P.; JUNG, H. S. **Investigação em governança universitária**: memórias. Canoas: Uninasalle, 2018. p. 188-200.

GABRIEL, Rosângela. **Letramento, alfabetização e literacia**: um olhar a partir da ciência da leitura. *Revista Práxis*, v. 2, p. 76-88, 2017.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GAWER; COSUMANO, Industry Platforms and Ecosystem Innovation. 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jpim.12105>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses, critical perspectives on literacy and education. New York: Londo, 1990.

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

GILSTER, P. **The internet navigator**. New York: Wiley & Sons, 1993.

GILSTER, P. **Finding it on the internet**. New York: Wiley & Sons, 1994.

GILSTER, P. **Digital Literacy**. New York: Wiley & Sons, 1997.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Tradução: Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUI, M.; ARGENTIN, G. Digital skills of internet natives: different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. **New Media & Society**, v. 13, n. 6, p. 963-980, 2011.

IMBERNON-PEREIRA, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KAPP, K. M. **The Gamification of learning and instruction**: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer. Hoboken, NJ. 2012.

KATO, M. A. **No mundo da escrita** - uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KEIDANREN. **Toward realization of the new economy and society**. 2016. Disponível em: Retrieved from https://www.keidanren.or.jp/en/policy/2016/029_outline. Acesso em: 25 abr. 2022.

- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias** - o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2003.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. Schooling, Literacy and social change: elements for a critical approach to the study of literacy. *In*: OLIVEIRA, M. K.; VALSINER, J. (org.). **Literacy in human development**. Stamford, CT & London: Ablex, 1998.
- KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.; CAIN, W. What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? **Journal of Education**, v. 193, n. 3, p. 13-19, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321505356_What_is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge_TPACK. Acesso em: 20 set. 2023.
- LAMPERT, E. Pós-Modernidade e a Educação. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 04 ã 32, jul. / dez. 2007
- LANHAM, R. Digital literacy. **Scientific American**, v. 273, p. 253-255, 1995.
- LANKSHEAR, C. **Literacy, schooling and revolution**. London: Falmer Press, 1987.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, C. **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang, 2005.
- LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras** – construindo a profissão. Pelotas: Educar, 2001.
- LEMOS, A. Cibercultura, cultura e identidade: Em direção a uma "cultura copyleft"? **Contemporanea - Revista de Comunicação e Cultura**, Bahia, v. 2, n. 2, p. 09-22, dez. 2004.
- LEMOS, A. Cibercultura e Mobilidade. A Era da Conexão. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2005. **Anais [...]**. UERJ, 2005.
- LEMOS, A. Cibercultura como território recombinante. *In*: TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (org.). **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber; Instituto Itáu Cultural, 2009. p. 38-46.
- LEMOS, A. Jogos móveis locativos: cibercultura, espaço urbano e mídia locativa. **Revista USP**, n. 86, p. 54-65, 2010.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEMOS, A. A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021

LEMOS, A.; CUNHA, P. (org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 2007.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LÉVY, P. **Entrevista**. 2018. Disponível em:

<http://www.webaula.com.br/index.php/pt/acontece/noticias/2874-pierre-Lévy-fala-dos-beneficios-das-ferramentas-virtuais-para-a-educacao>. Acesso em: 20 set. 2018.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, 59, 277-290, jan/mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00277.pdf>. Acesso em 14 de nov. 2021.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. *In*: SEMINÁRIO SJECC, 11., 2015. **Anais [...]**. 2015. Disponível em http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8683/2/Gamificacao_nas_praticas_pedagogicas_em_tempos_de_cibercultura_proposta_de_elementos_de_jogos_digitais_em_atividades_gamificadas.pdf

MEANS, B. **Using technology to support education reform**. Education Development Corporation. U.S. Department of Education. September, 1993. Disponível em <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/TechReforms/tittle.html>. Acesso em 13 set. 2018.

MEIRA, L.; BLIKSTEIN, P. (org). **Ludicidade, jogos digitais e gamificação na aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2020.

MELLO, H. A. B.; REES, D. K. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua - língua estrangeira. **Cadernos do IL**, n. 42, p. 30-50, jun. 2011.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1044-1066, 2017.

MERCADO, L. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 1, 1993.

MORAIS, G. M. S. As tecnologias no contexto escolar: dois quadros e um desafio. **Revista Tecnologia Educacional**, n. 149, 2000.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, v. V, 2000a.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000b.

MORAN, J. M. **Educação inovadora na Sociedade da Informação**. São Paulo: ANPEDE, 2006.

MORAN, J. M. Ensino híbrido: equilíbrio entre a aprendizagem individual e a grupal. *In*: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 6., 2015. **Anais [...]** Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2015a.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015b.

Moreira, J. António; et al. - Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia [Em linha]. Lisboa: Universidade Aberta, 2020. (eUAb. Educação a Distância e eLearning; 10). ISBN 978-972-674-881-6

MOROZOV, E. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu, 2018.

NONATO, E. do R. S. Novas tecnologias, educação e contemporaneidade. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2016.

OLIVEIRA, M. **Sequencia didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. M. Revisão de Literatura: literatura digital. *In*: EDUCARE, CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 22., 2015. **Anais [...]**. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://educare.bruc.com.br>. Acesso em: 14 nov. 2021.

OTA, M. A.; DIAS-TRINDADE, S. Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num futuro pós-COVID. **Revista Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 211-226, 2020. doi: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p211-226.

PALFREY, J. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

PAPAIOANNOU, T. Technological innovation, global justice and politics of development. BUILDING, C.; HALL, W.; KEYNES, M. Development policy and practice, the open university. MK7 6AA, UK, 2011.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO,

A. E. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTEL, F.S.C. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**: teoria e prática. Rio de Janeiro: BG Business Graphics, 2021. 197p. ISBN: 978-65-992447-6-6

PRANDINI, R. C. Formação do formador para a atuação docente mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicação. *In*: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. **Formação online de educadores**: identidade em construção. São Paulo: RG, 2009. p. 63-88.

REDECKER, C. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>. Acesso em: 25 jan. 2019.

RIBEIRO, A.E. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROCHET, J.-C.; TIROLE, J. Platform Competition in Two-Sided Markets. **Journal of the European Economic Association**, v. 1, n. 4, p. 990–1029, 2018.

ROSA, R. **O potencial educativo das TIC's no ensino superior**: uma revisão sistemática. 2018. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Uberaba. Uberaba, MG, 2018.

SALES, M. V.; MOREIRA, J.A. M.; RANGEL, M. Competências digitais e as demandas da sociedade contemporânea: diagnóstico e potencial para formação de professores do Ensino Superior da Bahia. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, v. 24, n. 51, p. 89-120, 2019.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTO, E. do E.; CARDOSO, A. de L.; SANTOS, A. G. dos. **Conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo (tpack)**: um estudo em uma instituição de ensino superior público. *In*: CIET: EnPED - Educação e Tecnologias: Docência e mediação pedagógica, 2018. Anais [...] 2018. ISSN: 2316-8722. Disponível em: www.cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/issue/view/2. Acesso em: 28 out. 2020.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. E-book.

SANTOS, J. do C. A. **Práticas de letramentos digitais em aulas de Língua Inglesa**. 2021. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. **Contribuições do Google Sala de Aula para o ensino híbrido**. *Renote*, v. 14, n. 2, 2016.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era

digital e com a cidadania. **Boletim Técnico do SENAC**, São Paulo, v. 27, n. 2, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/272/boltec272e.htm>. Acesso em: 19 nov. 2021.

SMITH, A. **From the feel of the page or the touch of a button**: envisioning the role of digital technology in the English and language arts classroom. Spring, 2000.

SOARES, C. V. C. de O. **Interfaces e letramentos digitais na formação continuada de professores**. Revista de Ciência da Computação, v. 2, n. 1, p. 35-42, 2020.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: julho/2022.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STEINBERG, M. **The platform economy**. How Japan transformed the consumer internet. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2019.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

UNESCO. **Marco de avaliação global da alfabetização midiática e informacional (AMI)**: disposição e competências do país. Brasília: UNESCO; Rio de Janeiro: Cetic.br/Nic.br, 2016.

VAN DIJCK, J. **The culture of connectivity**: a critical history of social media. Oxford: Oxford University, 2020.

VAN DIJCK, J.; NIEBORG, D. B. Wikinomics and its discontents: A critical analysis of Web 2.0 business manifestos. **New Media & Society**, v. 11, n. 5, p. 855–874, 2019. doi:10.1177/1461444809105356.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; WAAL, M. **The platform society**. New York: Oxford University Press, 2018.

VARIS, T. European and global approaches to digital literacy. **Nordic Journal of digital literacy**, v. 3, n. 1, p. 53-60, 2008.

VIEIRA, S. L. Escola: função social, gestão e política educacional. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. (org.). **Gestão da educação** – impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-143.

WEINERT, M. E. **O uso das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas no ensino de ciências**: uma proposta de trabalho interdisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2013.

XAVIER, A. C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. Tese (Doutorado) - Unicamp, 2002.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. *In*: **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 152.

XAVIER, A. C. X. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

XAVIER, A. C. X. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico**, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design**: implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol: O'Reilly Media, Inc., 2001.

ZICHERMANN, G.; LINDER, J. **Game-based marketing**: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests. Wiley, 2010.

APÊNDICE A - Instrumento de geração de dados**QUESTIONÁRIO**

1. Você utiliza recursos tecnológicos em sala de aula?

1- () Sim 2-() Não,

Se sim, quais tipos de recursos?

O que você desenvolve?

2. Na sua opinião, qual a contribuição que o uso de recursos tecnológicos traz para a aprendizagem?

3. A escola onde você trabalha investe nesses tipos de recursos tecnológicos?

1-() Sim 2-() Não,

Se sim, quais tipos de recursos?

4. Você acha que com o uso dos recursos tecnológicos a comunicação entre o professor e o aluno é facilitada?

1- () Sim 2-() Não 3-() Um pouco. Por quê?

5. Você considera o uso de recursos tecnológicos importante para o ensino?

1-() Sim 2-() Não 3-() Um pouco. Por quê?

6. O que não poderia ser feito sem esse tipo de tecnologia?

7. Na sua opinião, quais são os tipos de saberes docentes que podem ser explorados no *Google Sala de Aula*?

APÊNDICE B - Indicação de bibliografia para os encontros: momentos de reflexões

Encontros: momentos de reflexões - indicação de bibliografia

ARAÚJO, P. M. C. de. **Tecnologias digitais e a inovação disruptiva na formação a distância de pedagogos**. [s.l.]: PUC, 2016.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. Revised ed. London: Routledge, 2012.

BERNARDO, J. C. O. **Leitura em dispositivos móveis digitais na formação inicial de professores**. Minas Gerais: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2015.

BOHN, V. **Comunidades de Prática na formação docente: aprendendo a usar ferramentas da Web 2.0**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. **EducaRede**, p. 1-14, 2006.

CASTRO, A. P. P. de. **Contribuições da escrita online para a aprendizagem de professores em formação**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

CARPENTER, E.; MCLUHAN, M. Comunicação em massa e cultura tecnológica. In: **A revolução na comunicação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 218–221.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, F. S. **Formação docente e os desafios do letramento digital: (re)construindo identidades**. [s.l.] PUC, 2016.

GREEN, E. **Formando mais que um professor: a essência do ensinar e como impactar a aprendizagem de todos os alunos**. São Paulo: Boa Prosa, 2015.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MONTES, M. S. de S. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de letramento digital de professores: uma proposta de intervenção**. [s.l.]: UFJF, 2016.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Fundación Santillana, v. 49, p. 181-199, 2009.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PEREIRA, A. P. M. S. **Impressões digitais**: sentidos construídos por docentes no processo de ensino-aprendizagem com e sobre as tecnologias digitais. [s.l.]: UFJF, 2015.

PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 43-57, 2006.

ROJO, R. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 264.

SCHULMAN, J. F. **Formação com/entre os pares para o uso de tecnologias digitais na educação**. [s.l.]: PUC, 2004.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. [s.l.]: Autêntica, 2014.

STREET, B. V. **Letramentos sociais** - abordagem críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TENÓRIO, R. G. **Delineamentos de um curso para professores em formação sobre as TDIC como ferramentas para o ensino de língua estrangeira**. [s.l.]: Universidade Federal de Lavras, 2015.

TEPEDINO, S. A. S. **A autoformação do professor para uso de tecnologias digitais na educação**. [s.l.] PUC, 2004.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. In: **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 152.

APÊNDICE C - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O LETRAMENTO DIGITAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA”. Neste estudo pretendemos Investigar a realidade do docente de Inglês como língua estrangeira do ensino médio, bem como tentar imprimir marcas (fundamentos teóricos e postura metodológica) que facilitem e proporcionem práticas pedagógicas inovadoras que explorem recursos digitais, potencializando, assim, o ensino e a aprendizagem.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que conforme o exposto da apresentação da proposta, pode-se apontar que diante das transformações socioculturais, são necessárias novas formas de ensinar visto que emergem novas necessidades em função de inovadoras formas de aprender, sobretudo, motivadas por emergentes perfis, habilidades e competências que encantam e desafiam os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Considerando então essa realidade, faz-se mister investir em pesquisas que não apenas diagnostiquem práticas docentes existentes, mas sobretudo, que colaborem para a gestão de inovação na prática docente que considere o contexto de letramento digital.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a) aplicação de questionário individual – abordagem inicial; b) interações ou sessões reflexivas –, que enfoquem as discussões sobre textos que se inserem na perspectiva da Linguística Aplicada (encontros *online*); c) oficina prática *online* com os participantes sobre as interfaces utilizadas no projeto d) entrevista individual com roteiro aberto sobre a temática; e) narrativas individuais sobre a trajetória das participantes e sobre sua experiência de formação e aplicação pelos docentes com os estudantes (relatório desenvolvidos pelos participante); f) observação das aulas [pela pesquisadora] em que os participantes desenvolverão as atividades propostas com os alunos. Na programação dos oito encontros *online*, o primeiro será reservado para a apresentação da proposta de pesquisa e dos textos, leitura do termo de consentimento e aplicação do questionário inicial; dois encontros seguintes serão destinados às discussões e reflexões do grupo; três encontros para atividades práticas; um encontro para reflexão sobre a prática; e o último dia será dedicado às entrevistas. Todas as etapas da pesquisa serão realizadas no *Google Suite for Education*, porque além de usar o Google sala de aula, utilizarei também o *Google forms* e *Google meet*, os encontros serão todos gravados para posterior análise. Por fim, um arquivo contendo os aspectos sobre a trajetória e a formação que os participantes deveram pontuar em suas narrativas, as quais serão encaminhadas à pesquisadora depois de prontas.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, como ter cansaço. Porém, para amenizar, ao menor sinal de cansaço por parte do participante, a pesquisadora interromperá os trabalhos e retomará em um momento posterior, conforme a indicação do participante.

Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de

quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são as participantes na pesquisa se beneficiarão das discussões e reflexões, baseadas em textos acadêmicos sobre letramento digital e a importância da formação de professores, para a prática docente, que serão abordados nas oficinas *online*. Bem como, entrarão em contato com uma interface digital, o que contribuirá para a que elas tomem uma posição crítica, aberta, e asseguradas de que o uso destemido de recursos digitais, corroborará com o melhoramento, a inovação, também atualização no trabalho docente de ambas. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Rita da Hora Souza

Endereço: Rua Lotário Pereira da Silva, nº120 – Cidade Jardim – Centro, Medina – MG.

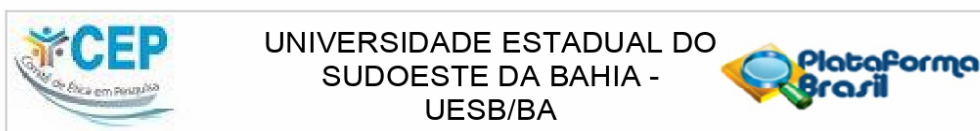
Fone: (73) 99963-7486 / E-mail: rhour1@hotmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

ANEXO A - Parecer do CEP/UESB – aprovação da pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O LETRAMENTO DIGITAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Pesquisador: RITA DA HORA SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 36148120.2.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

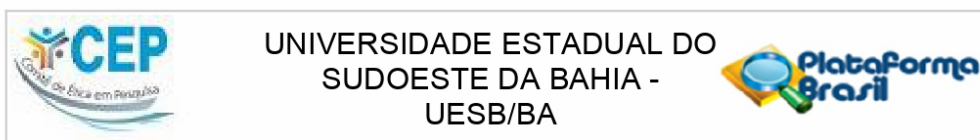
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.228.871

Apresentação do Projeto:

Resumo apresentado pela autora: "Este estudo objetiva investigar a realidade do docente de Inglês como língua estrangeira do Ensino Médio, bem como tentar imprimir marcas (fundamentos teóricos e postura metodológica) que facilitem e proporcionem práticas pedagógicas inovadoras que explorem recursos digitais, potencializando, assim, o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, é preciso desenvolver competências para usar os equipamentos digitais com proficiência e, ao mesmo tempo, compreender que as atividades de leitura e escrita se revestem de diferentes abordagens pedagógicas que exigem dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem diferentes formas de atuação. Assim, metodologicamente utilizar-se-á da abordagem metodológica pautada na Pesquisa Qualitativa e na Pesquisa Colaborativa. Serão participantes desta pesquisa dois (02) professores, um primeiro ano e um no segundo ano do Ensino Médio, graduados em língua inglesa e que lecionam em duas escolas públicas: uma no município de Jequié na Bahia e a outra no município de Araçuaí em Minas Gerais. Serão utilizados nesta pesquisa: a) aplicação de questionário individual – abordagem inicial; b) interações ou sessões reflexivas –, que enfoquem as discussões sobre textos que se inserem na perspectiva da Linguística Aplicada (encontros online); c) oficina prática online com os participantes sobre as interfaces utilizadas no projeto d) entrevista individual com roteiro aberto sobre a temática; e) narrativas individuais sobre a trajetória das participantes e sobre sua experiência de formação e aplicação pelos docentes com os estudantes (relatório desenvolvidos pelos participante); f) observação das aulas [pela pesquisadora] em que os

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.228.871

participantes desenvolverão as atividades propostas com os alunos".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar a realidade do docente de Inglês como língua estrangeira do Ensino Médio, bem como tentar imprimir marcas (fundamentos teóricos e postura metodológica) que facilitem e proporcionem práticas pedagógicas inovadoras que explorem recursos digitais, potencializando, assim, o ensino e a aprendizagem.

Objetivos Secundários:

- (I) Investigar a realidade sobre o letramento digital, para fins de reconhecer práticas pedagógicas de professores de Inglês no Ensino Médio;
- (II) Desenvolver discussão e promover reflexão sobre base teórica em Letramento Digital no ensino de língua estrangeira;
- (III) Destacar a relevância do letramento digital na formação dos docentes de língua inglesa em exercício.
- (IV) Realizar ações por meio de práticas que visem a dese

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Assim a autora apresenta no formulário básico:

Riscos: Este estudo apresenta risco mínimo, como ter cansaço. Porém, para amenizar, ao menor sinal de cansaço por parte do participante, a pesquisadora interromperá os trabalhos e retomará em um momento posterior, conforme a indicação do participante.

Benefícios: Os benefícios deste estudo são as participantes na pesquisa se beneficiarão das discussões e reflexões, baseadas em textos acadêmicos sobre letramento digital e a importância da formação de professores, para a prática docente, que serão abordados nas oficinas online. Bem como, entrarão em contato com uma interface digital, o que contribuirá para a que elas tomem uma posição crítica, aberta, e asseguradas de que o uso destemido de recursos digitais, corroborará com o melhoramento, a inovação, também atualização no trabalho docente de ambas.

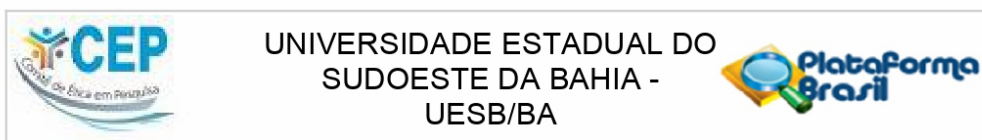
Assim a autora apresenta no TCLE:

Este estudo apresenta risco mínimo, como ter cansaço. Porém, para amenizar, ao menor sinal de cansaço por parte do participante, a pesquisadora interromperá os trabalhos e retomará em um momento posterior, conforme a indicação do participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



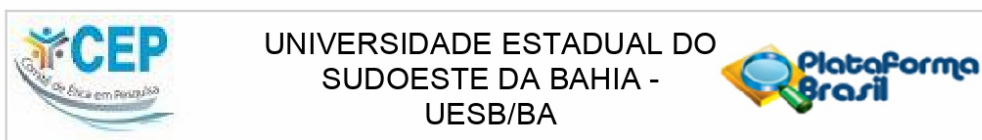
Continuação do Parecer: 4.228.871

Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. De acordo com a autora: "Serão participantes desta pesquisa dois (02) professores, um primeiro ano e um no segundo ano do Ensino Médio, graduados em língua inglesa e que lecionam em duas escolas públicas: uma no município de Jequié na Bahia e a outra no município de Araçuaí em Minas Gerais. Serão utilizados nesta pesquisa: a) aplicação de questionário individual – abordagem inicial; b) interações ou sessões reflexivas –, que enfoquem as discussões sobre textos que se inserem na perspectiva da Linguística Aplicada (encontros online); c) oficina prática online com os participantes sobre as interfaces utilizadas no projeto d) entrevista individual com roteiro aberto sobre a temática; e) narrativas individuais sobre a trajetória das participantes e sobre sua experiência de formação e aplicação pelos docentes com os estudantes (relatório desenvolvido pelos participantes); f) observação das aulas [pela pesquisadora] em que os participantes desenvolverão as atividades propostas com os alunos. Dentro da programação dos encontros com os participantes, o primeiro dia será reservado para a apresentação da proposta de pesquisa e dos textos, leitura do termo de consentimento e aplicação do questionário inicial; dois encontros seguintes serão destinados às discussões e reflexões do grupo; três encontros para atividades práticas; um encontro para reflexão sobre a prática; e o último dia será dedicado às entrevistas. Todas as etapas da pesquisa serão realizadas no Google Suite for Education, porque além de usar o Google Sala de Aula, utilizarei também o Google forms e Google meet, os encontros serão todos gravados para posterior análise. Por fim, um arquivo contendo os aspectos sobre a trajetória e a formação que os/as participantes deveriam pontuar em suas narrativas serão enviados aos seus emails, as quais serão encaminhadas à pesquisadora depois de prontas".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

OK para: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1607099.pdf 04/08/2020 16:23:45
 OK para: folhaDeRosto.pdf 04/08/2020 16:22:51
 OK para: Termo_uso_imag_dep.pdf 04/08/2020 14:38:29
 OK para: Inst_col_dados.pdf 04/08/2020 14:37:58
 OK para: TCLE.pdf 04/08/2020 14:37:03
 OK para: Aut_Coleta_2.pdf 04/08/2020 14:36:35
 OK para: Aut_Coleta_1.pdf 04/08/2020 14:36:16
 OK para: DECL_COMPR_Geral.pdf 04/08/2020 14:35:52
 OK para: Projeto.pdf 04/08/2020 14:35:31
 OK para: Cronograma.
 OK para: Orçamento.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIÉ
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.228.871

Recomendações:

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificadas pendências éticas no protocolo apresentado

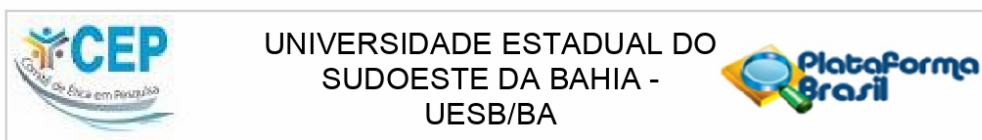
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 19.08.2020, por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1607099.pdf	04/08/2020 16:23:45		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	04/08/2020 16:22:51	RITA DA HORA SOUZA	Aceito
Outros	Termo_uso_imag_dep.pdf	04/08/2020 14:38:29	RITA DA HORA SOUZA	Aceito
Outros	Inst_col_dados.pdf	04/08/2020 14:37:58	RITA DA HORA SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/08/2020 14:37:03	RITA DA HORA SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aut_Coleta_2.pdf	04/08/2020 14:36:35	RITA DA HORA SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aut_Coleta_1.pdf	04/08/2020 14:36:16	RITA DA HORA SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECL_COMPR_Geral.pdf	04/08/2020 14:35:52	RITA DA HORA SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/08/2020 14:35:31	RITA DA HORA SOUZA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.228.871

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 21 de Agosto de 2020

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br