



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JEFFERSON DO CARMO ANDRADE SANTOS**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA  
INGLESA**

**São Cristóvão - SE  
2021**

**JEFFERSON DO CARMO ANDRADE SANTOS**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA  
INGLESA**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Área de Concentração: Educação, Comunicação e Diversidade.

Linha de Pesquisa: Educação e Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva

**São Cristóvão - SE  
2021**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237p Santos, Jefferson do Carmo Andrade  
Práticas de letramentos digitais em aulas de língua inglesa /  
Jefferson do Carmo Andrade Santos ; orientador Paulo Roberto  
Boa Sorte Silva. – São Cristóvão, SE, 2021.  
174 f. ; il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal  
de Sergipe, 2021.

1. Educação - estudo e ensino. 2. Letramento digital. 3. Língua  
inglesa. 4. Tecnologia educacional. 5. Linguagem e línguas -  
estudo e ensino. I. Silva, Paulo Roberto Boa Sorte, orient. II.  
Título.

CDU 37.02:004

### **AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por meio de processos eletrônicos ou de fotocópia, desde que a minha autoria seja referenciada.

São Cristóvão, Sergipe, 19 de fevereiro de 2021



---

Jefferson do Carmo Andrade Santos

**JEFFERSON DO CARMO ANDRADE SANTOS**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA  
INGLESA**

Dissertação apresentada à banca examinadora, na linha de pesquisa de “Educação e Comunicação”, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

São Cristóvão, Sergipe, 19 de fevereiro de 2021

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva  
(Orientador – PPGED-DLES/UFS)

Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento  
(Membro externo ao programa – DLES/UFS)

Profa. Dra. Neiva Cristina da Silva Rego Ravagnoli  
(Membro externo à instituição – *University of Miami*)

Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira  
(Membro interno – PPGED/UFS)



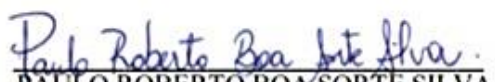
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
GABINETE DO REITOR

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA  
EXAMINADORA

Declaro que no dia 19/02/2021, às 15 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa (qualificação ou defesa), da dissertação de mestrado (dissertação de mestrado ou tese de doutorado) do discente Jefferson do Carmo Andrade Santos do Programa de Pós-Graduação em Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está APROVADO.

Atenciosamente,

  
PAULO ROBERTO BOA SORTE SILVA  
PPGED/ UFS



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
GABINETE DO REITOR**

**ANEXO I**

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA  
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 19/02/2021 às 15 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa, da dissertação de mestrado do discente Jefferson do Carmo Andrade Santos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovado.

Atenciosamente,

---

Ana Karina de Oliveira Nascimento  
Universidade Federal de Sergipe



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
GABINETE DO REITOR

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA  
EXAMINADORA

Declaro que no dia 19 / 02 / 2021, às 15 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa (qualificação ou defesa), da dissertação de mestrado (dissertação de mestrado ou tese de doutorado) do discente Jefferson do Carmo Andrade Santos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovado (Aprovado(a) ou Reprovado(a)).

Atenciosamente,

Nerva Cristina da Silva Rego Ravagnoli  
University of Miami



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
GABINETE DO REITOR**

**ANEXO I**

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA  
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 19/02/2021, às 15 horas participei, de forma remota com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da dissertação de mestrado do discente **Jefferson do Carmo Andrade Santos** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pelo(a) discente(a), formalizo para fins de registro, minha decisão de que o(a) discente está Aprovado

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita de Simone de Lucena Ferreira.

---

Simone de Lucena Ferreira  
Universidade Federal de Sergipe

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e a Jesus Cristo por todos os bons caminhos que trilhei até o momento. Eles são as minhas maiores referências na tentativa de ser uma pessoa melhor a cada dia, o que, em minha visão, representa o respeito ao próximo, o acolhimento da diferença, o reconhecimento do valor de cada ser e espaço no mundo, além da constante revisão dos próprios conceitos de vida e sociedade a partir do prisma do amor fraternal e da paz coletiva.

A Nadja, a minha mãe, pelo elo de amor que nos liga mesmo antes do meu nascimento. Sou grato por toda a disposição em me ajudar nos meus primeiros passos e por todo o carinho que sempre me ofereceu. A sua felicidade também representa a minha. Agradeço a Marcelo, o meu pai, pelo suporte providenciado ao longo dos anos. Agradeço a Cynthia e Marcela, as minhas irmãs, pela relação próxima que temos construído desde a nossa infância. Muito obrigado!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo provimento da bolsa desde os primeiros meses de curso. Por meio dela, pude me dedicar integralmente às leituras, ao desenvolvimento de artigos e ao processo de construção desta dissertação.

Ao meu professor e orientador Paulo Boa Sorte. Sou um grande admirador do senhor desde a graduação. Sua forma respeitosa e atenciosa de orientar é inspiradora. Ter a sua orientação durante os últimos dois anos foi um presente!

Às três professoras que participaram das minhas bancas de qualificação e defesa. Professora Neiva, saiba que sou muito grato pela generosidade e pelo acolhimento mesmo antes da minha entrada no mestrado. Eu lembrarei para sempre do seu papel significativo na construção desta dissertação! Professora Ana Karina, eu sou muito agradecido por tudo que a senhora representa para mim em relação a ser professor de Inglês e pesquisador. Professora Simone, eu sou muito grato por todo o carinho e apoio desde a disciplina de Seminário de Pesquisa I. Muito obrigado por tudo!

Aos participantes da pesquisa de campo por toda a disponibilidade e atenção que me ofereceram. Esta dissertação tornou-se mais significativa por causa de vocês!

Ao PPGED por me proporcionar conforto, atenção e respeito. Sou muito grato aos coordenadores, professor Alfrancio e professora Marizete, assim como a Regiane e Guilherme, responsáveis pelas funções administrativas.

Aos professores do programa com quem tive a honra de estudar durante o curso: professor Cristiano Mezzaroba, professor Fábio Zoboli, professor Alfrancio, professor Edmilson Menezes e professora Simone Lucena. Agradeço, ainda, à professora Marilene Nascimento por todo o carinho. Muito obrigado!

A todos os meus professores da graduação em Letras-Inglês na UFS. Professora Dinah Girão, eu nunca terei como agradecer pelo seu acolhimento e carinho comigo. A senhora sempre terá um espaço gigantesco em meu coração! Professora Fátima Negromonte, eu agradeço à senhora por ter me incentivado a seguir no caminho da pesquisa. Nunca esquecerei que a senhora foi a um evento em outra instituição apenas para prestigiar a minha apresentação! Professora Maria Augusta Porto, eu sou grato pelo seu carinho em me acolher no Projeto de Inglês para a Terceira Idade. Foi uma experiência fantástica que me proporcionou laços de amizade que carrego até hoje! Professora Marlene Souza, a senhora representou um papel muito significativo na minha formação inicial como professor de Inglês. Agradeço, ainda, pela disciplina optativa que cursei no Programa de Pós-Graduação em Letras, pois foi muito proveitosa para a construção deste trabalho. Sou grato, também, a todos/as professores/as que me ajudaram a experimentar uma graduação incrível: professora Waleska Graça, professor José Augusto, professora Amália Façanha, professor Vanderlei Zacchi, professora Elaine Maria, professor Rodrigo Belfort, professora Renata Costa e professor Alberto Roiphe. Muito obrigado!

A minha formação como professor começou de forma fantástica no Instituto de Educação Rui Barbosa (Escola Normal)! Tive a honra de ter sido um dos alunos da última turma do Curso de Magistério/Curso Pedagógico em Sergipe. Preciso agradecer a muitas professoras, tanto as responsáveis por disciplinas regulares quanto pedagógicas: Inez Amorim, Cleonildes Cerqueira, Arlene Ercília, Fabiana Smith, Madalena Ferreira, Sônia Cristina, Vânia, Deise e Laudiceia. Muito obrigado por enxergarem potencial em mim!

Aos colegas e amigos que ganhei durante o mestrado, especialmente, Nadja, Bruna, Jerlane, Wendell e Nilton Alex. Agradeço aos queridos companheiros da disciplina de Tópicos Linguísticos VIII: Ricleberson, Gabriella, Cecília, Solange, Emyson, Diego, João, Alzenira, Andréa e Tayslane.

Aos jovens promissores com quem pude exercer a função de coorientador de iniciação científica. Matheus, Jéssica, Tâmara e Jamile foram muito importantes no meu desenvolvimento como pesquisador!

Laila Gardênia, você merece toda a minha gratidão por ser essa amiga incrivelmente maravilhosa! Muito obrigado por todo o apoio e por todas as lindas experiências vividas ao seu lado! Querida Beth, você é uma inspiração! Obrigado por ser a minha irmã acadêmica! Kelly Menezes, minha amiga querida, tenho o privilégio de ter conhecido você, que é tão especial em minha vida! Agradeço aos amigos da graduação mais próximos (Izabela, Emanuelle, Lariana, Melk e Laiane) por animarem os meus dias! Agradeço aos ex-colegas de trabalho que se tornaram amigos: Anne, João Paulo, Allane, Luana, José, Fernanda, Ezequiel, Sara e Cristiane. Vocês são muito especiais em minha vida!

Às pessoas que me ofereceram oportunidades de exercer o ensino de Inglês em diferentes fases: dona Terezinha, a minha primeira chefe, foi responsável por

proporcionar a minha estreia como professor em uma escola regular. A professora Glória, a minha segunda chefe, inspirou-me com sua seriedade, respeito e carinho, inclusive quando decidi que deixaria a escola para me tornar bolsista da CAPES. Viviane Fernandes, uma pessoa querida e iluminada, confiou em minha capacidade e me convidou para ministrar aulas particulares para ela e sua família em momentos muito necessários da minha vida. Muito obrigado a todas!

À arte que representa o ar que respiro: a música! Várias cantoras e muitos cantores me ajudaram a descansar e ganhar inspiração para escrever: Vanusa (a voz que nunca sairá das minhas lembranças mais carinhosas), Dionne Warwick (a voz que entra em meu coração de forma avassaladora), Djavan, Fagner, Roupas Nova, Marisa Monte, Zizi Possi, Belchior, Gal Costa, Cláudia, Leila Pinheiro, Stevie Wonder, Brad Paisley, Alan Jackson, Charley Pride, Johnny Mathis, Bryan Adams, Norah Jones, Michael Bublê e tantos outros. Agradeço, também, às vozes de Sergipe que me encantaram durante este período, especialmente, Patrícia Luz e Pedro Luan. Sou grato pela arte de cada um!

Por fim, eu não poderia deixar de agradecer aos seres que sempre me ensinaram e me ensinam a criar forças de onde não tenho para ampará-los: os meus filhos de quatro patas! Tive que lidar com os problemas de saúde dos meus “três idosos” e, ao mesmo tempo, ter disposição para seguir a pesquisa. Mutano me deixou em dezembro de 2020 e Estrela partiu no fim de janeiro de 2021. Foram partidas muito difíceis e dolorosas que me entristeceram profundamente, mas tenho certeza que as boas memórias serão protagonistas em minhas lembranças. Sigo com Lobinha, filha da primeira gestação de Estrela, que tanto tem me alegrado ao longo de quase doze anos. Nesses momentos tristes, lembrei constantemente de todos os meus seres de luz que já partiram: Beethoven, Pretinha, Gatinho e *Jub* foram os causadores de muitas lágrimas de saudade. Sempre amarei todos vocês!

# PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

## RESUMO

A oferta ampliada de tecnologias tem gerado conflitos que desestabilizam estruturas e práticas sociais. Com isso, os contextos educacionais têm demandado cada vez mais o empreendimento de uma consciência crítica que perceba a problematização como processo interpretativo marcado pelo dissenso. Nessa direção, os letramentos digitais mostram-se como práticas sociais potenciais para a construção de análises críticas no ensino de línguas e linguagens. Diante disso, este estudo possui o objetivo de analisar usos de tecnologias em aulas de língua inglesa para compreender práticas de letramentos digitais subjacentes a esses contextos. O aporte teórico está fundamentado nos estudos sobre letramentos, com destaque para os letramentos digitais. A base teórica dialoga com temáticas flagrantes na sociedade contemporânea, como o pós-digital, a pós-verdade, a inteligência artificial, a realidade aumentada e os estudos da Educação Linguística Crítica. Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de cunho analítico e está inserida na Linha de Pesquisa de Educação e Comunicação. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram as observações estruturadas e as entrevistas narrativas, que ocorreram a partir do contato com dois professores de língua inglesa de dois *campi* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Nordeste. A metodologia de análise dos dados está baseada na Pesquisa Docente de Freeman (1998) em junção com os processos de codificação e os mecanismos de análise de Auerbach e Silverstein (2003). Como resultados, foi possível visualizar que tecnologias analógicas e digitais possuem presença constante nas aulas, principalmente para o acesso aos conteúdos programáticos e informações. Além disso, discussões sobre o impacto dos usos de tecnologias digitais no cotidiano foram empreendidas com base em uma perspectiva da crítica social, em que linguagens variadas são exploradas como meios para a construção de sentidos. Em geral, os usos de tecnologias ocorreram por meio do que chamo de hibridização, aspecto semelhante à convergência de mídias, em que dispositivos analógicos e digitais são utilizados de forma conjunta ou paralela a partir de contextos diversos e demandas sociais variadas.

**Palavras-chave:** Educação. Letramentos Digitais. Língua Inglesa. Tecnologias.

## **DIGITAL LITERACY PRACTICES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES**

### **ABSTRACT**

The expanded supply of technologies has brought conflicts that disrupt social structures and social practices. In face of that, educational contexts have constantly demanded the development of critical awareness in order to recognize the action of problematizing as an interpretative process characterized by dissent. In that direction, digital literacies happen to be potential social practices for the production of critical analyses in language teaching. Thus, this study aims to analyze uses of technologies in English Language classes to comprehend digital literacy practices underlying those contexts. The theoretical contribution is based on literacy studies, with emphasis on digital literacies. The theories used dialogue with flagrant aspects of the contemporary society, such as post-digital, post-truth, artificial intelligence, augmented reality and studies on Critical Linguistic Education. This investigation is characterized as an analytical investigation linked to the line of research entitled Communication and Education. The instruments used for data generation were structured observations and narrative interviews. The data analysis methodology was based on Freeman's Teacher-Research (1998) along with the coding processes and analysis mechanisms of Auerbach and Silverstein (2003). As a result, it was possible to visualize that both analogical and digital technologies are constantly present in class, especially to access programmatic content and information. Moreover, discussions on the impact of the uses of technologies in everyday life were carried out based on a social critical perspective in which varied languages are explored as means of meaning-making. In general, the uses of technologies occurred through the aspect that I have named as hybridization, aspect similar to media convergence, in which analogical and digital devices are used jointly and in parallel according to diverse contexts and varied social demands.

**Keywords:** Education. Digital Literacies. English Language. Technologies.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – seções da dissertação .....              | 33  |
| Figura 2 – organização da RFEPCCT .....             | 39  |
| Figura 3 – faces do pós-digital .....               | 74  |
| Figura 4 – práticas de letramentos digitais .....   | 84  |
| Figura 5 – exemplo da análise .....                 | 107 |
| Figura 6 – mapa das observações .....               | 123 |
| Figura 7 – termos recorrentes nas entrevistas ..... | 126 |
| Figura 8 – mapa das entrevistas .....               | 148 |
| Figura 9 – triangulação dos dados .....             | 150 |
| Figura 10 – mapa geral da análise .....             | 151 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – produção científica em língua portuguesa .....                         | 28  |
| Quadro 2 – produção científica em língua inglesa .....                            | 30  |
| Quadro 3 – cursos de formação para professores de língua inglesa em serviço ..... | 95  |
| Quadro 4 – etapas da metodologia de Freeman (1998) .....                          | 102 |
| Quadro 5 – diálogos entre Auerbach e Silverstein (2003) e Freeman (1998) .....    | 104 |
| Quadro 6 – apresentações em eventos .....                                         | 108 |
| Quadro 7 – atividades acadêmicas do PPGED .....                                   | 109 |
| Quadro 8 – noção sobre tecnologia .....                                           | 127 |
| Quadro 9 – uso de imagens .....                                                   | 129 |
| Quadro 10 – tecnologias como recursos didáticos .....                             | 131 |
| Quadro 11 – influências na noção sobre tecnologias .....                          | 134 |
| Quadro 12 – estrutura e recursos do campus .....                                  | 136 |
| Quadro 13 – ética em sala de aula .....                                           | 138 |
| Quadro 14 – ceticismo em relação a tecnologias e práticas digitais .....          | 139 |
| Quadro 15 – tecnologias como fontes de informação .....                           | 142 |
| Quadro 16 – usos de tecnologias analógicas e digitais .....                       | 144 |
| Quadro 17 – reflexões sobre o impacto das tecnologias na sociedade .....          | 146 |

## LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ESP – *English for Specific Purposes*

LA – Linguística Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Linc – Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNIFE – Projeto Nacional de Inglês para Fins Específicos

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TECLA – Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNED – Unidade Descentralizada de Ensino

## SUMÁRIO

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>                                                                                           | 19  |
| 1.1 Produção acadêmica no âmbito dos letramentos digitais                                                     | 27  |
| 1.2 Organização da dissertação                                                                                | 33  |
| <b>2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS BASES CIENTÍFICAS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL</b> | 36  |
| 2.1 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica                                         | 37  |
| 2.2 O ensino de língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia                      | 39  |
| 2.3 O ensino de língua inglesa como construção de sentidos                                                    | 41  |
| 2.4 Uma breve linha do tempo da Linguística Aplicada no Brasil                                                | 48  |
| <b>3 TECNOLOGIAS, LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS</b>                                          | 53  |
| 3.1 Conceitos de técnica e tecnologia                                                                         | 53  |
| 3.2 Um panorama histórico das teorias sobre letramentos                                                       | 60  |
| 3.3 Letramentos digitais                                                                                      | 63  |
| 3.4 Práticas de letramentos digitais                                                                          | 80  |
| <b>4 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>                                                                        | 91  |
| 4.1 O paradigma emergente da pesquisa qualitativa                                                             | 92  |
| 4.2 A escolha dos participantes e do campo de pesquisa                                                        | 93  |
| 4.3 Contexto da pesquisa                                                                                      | 96  |
| 4.3.1 Campus Paralelas                                                                                        | 96  |
| 4.3.2 Campus Pétala                                                                                           | 96  |
| 4.4 Os participantes                                                                                          | 97  |
| 4.4.1 Jefferson (o pesquisador)                                                                               | 97  |
| 4.4.2 Vanusa (professora do Campus Paralelas)                                                                 | 97  |
| 4.4.3 Djavan (professor do Campus Pétala)                                                                     | 98  |
| 4.5 Os instrumentos                                                                                           | 98  |
| 4.5.1 Observações estruturadas                                                                                | 98  |
| 4.5.2 Entrevistas narrativas                                                                                  | 99  |
| 4.6 Processo de análise dos dados                                                                             | 101 |
| 4.7 Exemplo do processo de análise                                                                            | 105 |
| 4.8 Credibilidade ética                                                                                       | 108 |
| <b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b>                                                                                    | 113 |
| 5.1 Aulas no Campus Paralelas                                                                                 | 114 |
| 5.2 Aulas no Campus Pétala                                                                                    | 118 |
| 5.3 Panorama das observações                                                                                  | 122 |
| 5.4 Entrevistas narrativas                                                                                    | 124 |
| 5.5 Panorama das entrevistas                                                                                  | 148 |
| 5.6 Triangulação dos dados                                                                                    | 149 |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                                                 | 155 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                            | 161 |
| <b>APÊNDICES</b>                                                                                              | 169 |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                                 | 174 |

## 1 INTRODUÇÃO

*Quando nos reunimos em 1994, o email era algo novo; a internet era algo que acabava de ser conhecido e era ainda impossível imaginar seu impacto [...]. Agora vivemos um mundo de iPods, wikis, blogs e mensagens SMS [...]. Com essas novas práticas de comunicação, novos letramentos surgiram. Eles estão incorporados nas novas práticas sociais (COPE; KALANTZIS, 2016, p. 11).*

Início esta dissertação com uma epígrafe de Cope e Kalantzis (2016) por serem dois autores clássicos nas discussões sobre letramentos e por conta da mensagem que tal citação enseja: a necessidade de constante leitura e releitura dos processos comunicativos e de construção de sentidos. Em geral, o universo tecnológico é permeado por uma concepção social de inovação e futurismo, embora seja uma das áreas mais suscetíveis a um ar de desatualização em um curto espaço de tempo. O que se discute sobre tecnologias hoje pode não servir ou se encaixar nas necessidades ou interesses do amanhã. Desse modo, teorizar sobre tecnologias exige do pesquisador a habilidade de releitura e reflexão constantes, além do desprendimento de discursos e posturas taxativas.

Neste trabalho, cujo enfoque direciona ao uso de tecnologias digitais, pondero que a minha relação com esses dispositivos foi, por muito tempo, permeada pela casualidade. Sempre fui apegado à escrita manual, à leitura de textos e livros impressos e ao desenho em papel. Quando iniciei a minha carreira docente, logo após concluir o curso de Magistério, acabei deixando o meu distanciamento das tecnologias digitais se refletir em minha prática docente. Como resultado, todas as atividades que direcionava aos meus primeiros alunos eram baseadas em materiais impressos. Quando estava na metade da graduação em Letras-Inglês, deixei de desempenhar a função de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e passei a ministrar aulas de língua inglesa em turmas das séries finais.

Envolvido nas discussões propostas na graduação sobre tecnologias, passei a me permitir uma proximidade maior com recursos digitais. Tudo se encaminhava para que eu passasse a utilizar tecnologias digitais em minhas aulas, mas um detalhe surgiu em meu caminho: além de não dispor de aparatos básicos como televisão, computadores e caixas de som disponíveis, a primeira instituição onde trabalhei restringia o uso dessas

tecnologias e proibia o uso de celular por parte de alunos e professores. Esse cenário começou a mudar quando migrei para outra instituição, na qual comecei a utilizar computadores, caixas de som e aparelhos celulares com relativa frequência.

Desde então, apesar de ter construído uma relação pessoal e profissional mais próxima com diversas tecnologias analógicas e digitais, sentia que algo não se encaixava para que a minha prática docente me deixasse satisfeito. Foi a partir dos últimos períodos da graduação que percebi tal cenário se modificar, pois encontrei a temática que passou a me acompanhar em minha carreira acadêmica. Ao cursar as disciplinas “Tecnologias no ensino de língua inglesa” e “Análise crítica de textos em língua inglesa”, fui apresentado a discussões acerca dos usos de tecnologias digitais no contexto do ensino de línguas estrangeiras com base na criticidade. Essas duas disciplinas me fizeram chegar a uma conclusão: era necessário ir além do aspecto instrumental no uso de tecnologias em sala de aula e seguir em direção a uma reflexão sobre os usos sociais que fazemos delas. Foi nesse contexto que iniciei a minha trajetória de estudos sobre letramentos digitais e vislumbrei concorrer a uma vaga no curso de Mestrado em Educação.

Atualmente, participo de dois Grupos de Estudos, a saber, Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (TECLA) e Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura (Linc)<sup>1</sup>. Nesses grupos, são empreendidas leituras e discussões acerca dos usos de tecnologias digitais e não digitais em âmbito geral e na Educação. O Linc proporcionou-me a motivação inicial para a escolha da temática e dos participantes deste trabalho de pesquisa. Frequentemente, os líderes e coordenadores do grupo ofertam cursos de formação continuada para professores de língua inglesa em serviço da rede pública e, a depender da oferta de vagas, para professores da rede particular e alunos de graduação. Foi em um dos cursos que participei, denominado *English teaching and learning with technologies*, que comecei a delimitar os meus interesses de pesquisa. Optei por trabalhar com a temática dos letramentos digitais com professores em serviço que tenham participado de cursos de formação do grupo. A escolha pelo contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia deu-se, dentre outros

---

<sup>1</sup> Os Grupos de Pesquisa Linc (Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura) e TECLA (Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada) possuem registro e certificação no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo Linc estão vinculados à Universidade Federal de Sergipe em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe.

aspectos, pelo fato de outras pesquisas de integrantes do grupo já trabalharem com professores de escolas estaduais e municipais. Diante disso, os participantes da minha pesquisa foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: ser professor efetivo de língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e ter participado de cursos de formação sobre tecnologias e letramentos do Linc.

Comecei a me aprofundar na referida temática e, assim, fui percebendo a relevância social dos letramentos digitais. Em tempos de aumento da oferta de dispositivos digitais e de acesso à internet, o que se tem visto são diversas modificações nos hábitos humanos. Dentre alguns exemplos, estão: a produção de informação tem seguido uma linha totalmente diferente daquela vista até o fim do século XX, principalmente em face dos ambientes digitais; a comunicação com pessoas de outras partes do mundo tem sido facilitada por conta da internet; e serviços burocráticos, que antes exigiam a espera em filas, passaram a ser realizados por meio de aplicativos presentes em dispositivos móveis. Hoje em dia, toda pessoa que possuir um *smartphone* ou um computador com acesso à internet é capaz de produzir informações que podem ganhar notoriedade em segundos. A grande questão que surge, porém, está relacionada à qualidade dessas informações. Diante disso, aponto os letramentos digitais como meios para analisarmos a construção de sentidos a partir dos impactos sociais das plataformas digitais, das mídias sociais, dos aplicativos, do funcionamento dos algoritmos e de toda a imensidão digital atual.

A minha relação acadêmica com os letramentos digitais pode ser visualizada por meio das minhas produções mais recentes. No artigo intitulado “Letramentos digitais na formação contínua de professores” (SANTOS; SOARES; BOA SORTE, 2020), traçamos uma breve epistemologia da temática. No capítulo intitulado “*Fake news* em aulas de língua inglesa: formação para contextos pós-digitais” (BOA SORTE; SANTOS, 2021), apontamos uma possível revisão dos conceitos de letramentos digitais a partir da discussão sobre o “pós-digital” e a “pós-verdade”. Diante disso, pretendo ampliar as reflexões iniciadas nesses trabalhos e propor a adoção de outras temáticas, a exemplo da inteligência artificial e da realidade aumentada, como intentos de atualização e eventual ressignificação no âmbito das teorias no campo dos letramentos digitais.

Além dos aspectos pessoais e sociais mencionados acima como justificativas para o meu interesse pelos letramentos digitais, aponto o aspecto acadêmico. Nos últimos cinco anos, a produção acadêmica sobre tal temática tem aumentado consideravelmente. Incluo, nesse crescimento, as obras específicas sobre letramentos digitais e aquelas que versam sobre os usos de tecnologias em sala de aula. Acredito que esse seja o ponto chave que ofereço nesta dissertação: a abertura de um leque para (re)pensar os letramentos digitais. Assim, não me restrinjo às leituras de uma área e caminharei, nas seções seguintes, por discussões e análises baseadas na área da Educação, Linguística Aplicada e Tecnologias.

Antes de seguir para os objetivos desta pesquisa, acredito que seja necessário apresentar o que entendo por tecnologias. Tomando a semântica da palavra como base, concordo com Santaella (1997), que aponta as tecnologias como dispositivos desenvolvidos para a imitação e/ou ampliação de habilidades dos seres vivos, sejam elas musculares, sensoriais ou cognitivas. Dessa forma, não atrelo o termo tecnologia apenas ao universo digital. Assim como aponta Braga (2013), acredito que precisamos expandir a noção sobre tecnologia e não restringir aos dispositivos de última geração. Esse exercício pressupõe lembrar técnicas milenares, a exemplo da escrita manual em papel, o que foi possível graças à criação de tecnologias como o lápis e a caneta, e em tecnologias analógicas com as máquinas de escrever, o rádio e os primeiros aparelhos de televisão. É flagrante pensar, ainda, que continuamos a conviver com grande parte dessas tecnologias em nosso cotidiano.

Dessa maneira, as minhas leituras estão fundamentadas no pressuposto de que as noções sobre tecnologias precisam partir de dimensões plurais e contextuais, o que requer uma quebra do estereótipo futurista e digital. Além disso, assim como defenderei na seção específica sobre letramentos digitais, variadas tecnologias auxiliam, principalmente na atualidade, na construção de uma participação social por parte de grupos de pessoas, muitas vezes, marginalizados na sociedade. Dessa forma, apresentarei, nas próximas seções, uma discussão sobre a definição dos termos “técnica” e “tecnologia” com base em aspectos históricos, sociais e culturais (MCLUHAN, 1974; HEIDEGGER, 2007; ABBAGNANO, 2007; SANTAELLA, 1997; LÉVY, 2010). Essa perspectiva histórica da noção sobre tecnologias está relacionada com a linha teórica que defendo sobre os letramentos digitais, uma vez que considero que o pós-digital tem proporcionado uma hibridização das várias tecnologias. Logo, não

entendo as teorias dos letramentos digitais como um campo que investiga apenas as tecnologias digitais, mas o relacionamento delas com as demais tecnologias e os efeitos dos usos humanos.

Nesta dissertação, entendo tecnologias como dispositivos criados para simular ou ampliar as habilidades dos seres vivos, auxiliar nas ações cotidianas e ressignificar práticas sociais, influenciando, assim, as nossas formas de percepção e ação no mundo (LÉVY, 2010). Seguindo essa perspectiva, as tecnologias são compreendidas como dispositivos imersos em questões históricas e culturais. Ao filiar-me a tal definição, defendo que as tecnologias não estão, necessariamente, presas a determinado tempo histórico; ou seja, tecnologias do passado podem, dependendo de cada contexto social, dialogar com tecnologias desenvolvidas no presente. Dessa maneira, proponho um entendimento do termo “tecnologia” para além da noção de algo que se configura como “novo”, “atual”, “de última geração” ou “avançado” (BRAGA, 2013; STRIANO, 2019). Cito como exemplos a colher, a faca, o lápis, a caneta e tantas outras tecnologias milenares que continuam sendo utilizadas em diversas partes do planeta, mesmo que suas formas de produção tenham se modificado ao longo dos anos.

Dessa forma, defendo que tecnologias milenares, analógicas e digitais dialogam para que possamos construir sentidos a partir dos usos que fazemos delas. Acredito que as tecnologias não são ruins nem boas em si, mas, sim, que nós, seres humanos, podemos direcioná-las a usos sociais que têm efeitos diferentes (SANTAELLA, 2016). Por outro lado, penso que o desenvolvimento de tecnologias não é um produto do acaso. Com isso, procuro me distanciar de discussões taxativas, o que demanda um equilíbrio teórico que evite posicionamentos catastróficos ou demasiadamente otimistas. Entendo, no entanto, que algo é praticamente inegável: não há como voltarmos no tempo e, simplesmente, apagarmos o desenvolvimento das várias tecnologias criadas pelo homem, nem mesmo as mais atuais. A nossa tarefa, então, é encontrar caminhos que direcionem ao desenvolvimento de uma consciência social crítica.

Apesar de trabalhar com uma concepção ampla acerca do termo “tecnologia”, o meu foco recai sobre as tecnologias digitais. Dessa maneira, acredito que, além de demarcar o que compreendo como sendo uma tecnologia, preciso apontar o que entendo como “digital”, uma vez que não há apenas um conceito para essa expressão. Em breves palavras, baseado em Cramer (2015) e Striano (2019), o digital pode ser definido como

algo que é dividido em unidades ou elementos distintos e não contínuos; o que vem do conceito matemático de discretização. Explorarei, ainda, alguns aspectos teóricos acerca do que se caracteriza como sendo digital na seção específica sobre letramentos digitais.

Diante dos aspectos até aqui mencionados, que subsidiam as discussões apresentadas nesta dissertação, o objetivo geral deste estudo é analisar usos de tecnologias em aulas de língua inglesa para compreender práticas de letramentos digitais subjacentes a esses contextos. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de cunho analítico, e está inserida nos campos da Educação e Linguística Aplicada. A epistemologia deste estudo parte das discussões sobre letramentos e práticas de letramentos digitais. Trata-se de uma investigação que examina os usos de tecnologias, especialmente as digitais, na prática docente de dois professores de língua inglesa em dois *campi* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Nordeste. Nesta dissertação, entendo o ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural. Assim como enfatizado em Brasil (2006), essa linha percebe língua e linguagem como aspectos mergulhados em fatores sociais, culturais e comunicativos que servem como veículos para a construção de sentidos.

Esta pesquisa tenciona pensar a educação, especificamente a educação linguística, pelo prisma da perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1986), ao entender que língua e linguagem precisam ser pensadas a partir dos contextos sociais e culturais dos quais emergem. Logo, a educação linguística precisa levar em consideração uma aceção crítica, que, tal como apontam Lankshear e Knobel (2015), pressupõe perceber as variadas formas de língua e linguagem como elementos isentos de neutralidade. Esses aspectos resultam de construções sociais que, por sua vez, são permeados de relações de poder. Os nossos contextos sociais, as nossas formas de cultura e as nossas identidades influenciam os sentidos que produzimos por meio da linguagem. Adoto essa postura sociocultural para pensar sobre as diversas práticas de letramentos digitais no contexto do ensino de língua inglesa.

A base teórica que utilizo nesta dissertação apresenta a noção de letramentos digitais em uma perspectiva plural (KNOBEL; KALMAN, 2016; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; 2015; LANKSHEAR; KNOBEL; CURRAN, 2013; MOITA LOPES, 2010). Proponho uma ampliação das definições sobre letramentos digitais a partir da associação entre os estudos da área de Educação, Linguística Aplicada e Tecnologias.

Diante disso, utilizo como base autores específicos do campo dos letramentos como Cope e Kalantzis (2000), Monte Mór (2007; 2013) e Menezes de Souza (2011). Em uma tentativa de atualização das discussões, aproprio-me dos seguintes conceitos: o digital e o pós-digital, por meio de Berry e Dieter (2015), Santaella (2016) e Striano (2019); a pós-verdade (SANTAELLA, 2018); a Semiótica (SANTAELLA, 1983; 2005); teorias sobre internet, privacidade digital e hackativismo a partir de Castells (2003) e Pretto (2017); inteligência artificial (SCHIELD, 2004; ALGOSAIBI *et al*, 2017; ALMEIDA, 2017; RUSSELL; NORVIG, 1995; SANTAELLA, 2019) e realidade aumentada com base em Azuma *et al* (2001) e Bonner e Reinders (2018).

De forma geral, entendo letramentos digitais como um trabalho crítico de leitura, reflexão e construção de sentidos por parte daqueles que fazem uso das possibilidades do mundo tecnológico em geral, com destaque para o digital, e daqueles que, direta e indiretamente, sofrem as influências desse universo tecnológico. Além disso, com base em Thorne (2013), sigo um caminho teórico-metodológico que vai além da reflexão e parte para a produção de linguagem a partir dos ambientes e aparelhos digitais em uma linha prática. Diante disso, trabalho com os letramentos digitais por meio de uma perspectiva de prática social. Essas práticas acontecem, em geral, por influências dos grupos sociais dos quais as pessoas fazem parte. É nesse sentido que utilizo o conceito de comunidades de prática, baseado em Wenger (2006), para discutir aspectos sociais que estão envolvidos em práticas de letramentos digitais.

Entendo práticas de letramentos digitais como processos de construção de linguagem e, conseqüentemente, de sentidos a partir das novas possibilidades ofertadas pelas tecnologias digitais e, também, por tecnologias não-digitais. Como exemplos de práticas de letramentos digitais que podem ser trabalhadas na Educação em geral e, neste caso, nas aulas de Língua Inglesa, temos a produção de remixes (MANOVICH, 2005; BURWELL, 2013; BUZATO, 2013), a elaboração de *fanfiction* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2015), a criação de memes (BOA SORTE, 2019; BOA SORTE; SANTOS, 2020) e o trabalho de (re)edição de notícias que circulam na internet (BOA SORTE; SANTOS, no prelo). É mister salientar que não restrinjo as práticas de letramentos digitais aos aparelhos e plataformas digitais. Sigo a acepção de que as tecnologias digitais não anulam as tecnologias anteriores, mas unem-se a elas para que as pessoas tenham a chance de expandir a construção de sentidos.

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa de cunho analítico. A metodologia de análise dos dados está baseada nos aportes teórico-metodológicos da Pesquisa Docente de Freeman (1998) em junção com os processos de codificação e os mecanismos de análise de Auerbach e Silverstein (2003). A metodologia de análise proposta por Freeman (1998) possui as seguintes etapas: nomear, agrupar, encontrar relações e exibir dados. Por outro lado, Auerbach e Silverstein (2003) apontam sete etapas para o processo de codificação, a saber: texto bruto, fragmentos relevantes, falas recorrentes, temas, construtos teóricos, narrativas teóricas e preocupações de pesquisa. Para os autores, essas sete etapas de codificação podem ser sintetizadas em três mecanismos de análise: tornar os dados administráveis, atentar para o que foi dito e desenvolver teoria. De acordo com as duas linhas teórico-metodológicas, todas as etapas de análise possuem papel decisivo para que o produto final seja consistente. Dessa forma, não há uma hierarquização das etapas.

Observei aulas e entrevistei dois professores de língua inglesa de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo que esses professores estão vinculados a *campi* distintos. A primeira fase de geração de dados ocorreu por meio de observações estruturadas (LAVILLE; DIONNE, 1999), que podem ser entendidas como observações nas quais são estabelecidas rotas de visualização do campo a partir dos objetivos de pesquisa, característica que não impede o pesquisador de atentar para outros aspectos<sup>2</sup>. A segunda fase ocorreu por meio de entrevistas narrativas, modelo idealizado por Fritz Schütze e revisitado por Jovchelovitch e Bauer (2002) e Ravagnoli (2018), que defino como conversas em que os pesquisadores incentivam uma narração livre por parte dos participantes. Nas entrevistas narrativas, o pesquisador explora o aspecto narrativo dos participantes, evitando, ao máximo, interferir nos relatos.

Optei por utilizar duas metodologias de análise ao perceber que o diálogo entre elas potencializaria o trabalho com a geração e análise dos dados. Diante disso, realizei um estudo das duas perspectivas de análise a fim de verificar se elas possuíam divergências teóricas, o que não encontrei. Com isso, a linha teórico-metodológica que baseia esta pesquisa resulta da interlocução entre as perspectivas apresentadas por Freeman (1998) e Auerbach e Silverstein (2003), pensada a partir das teorias dos

---

<sup>2</sup> Utilizo a expressão “geração de dados” em vez de “coleta de dados”, usada tanto por Freeman (1998) quanto por Auerbach e Silverstein (2003), por uma questão semântica. Penso que o termo “geração” esteja mais próximo da concepção de pesquisa qualitativa à qual estou filiado.

letramentos digitais. Esclareço, ainda, que o fato de seguir uma metodologia com um passo-a-passo não exclui o caráter qualitativo da pesquisa. Entendo que o aspecto flagrante seja a forma como me relaciono com os dados e não, necessariamente, a maneira como organizo as minhas análises, que serão explicadas detalhadamente na seção de metodologia.

### **1.1 Produção acadêmica no âmbito dos letramentos digitais**

Com o intuito de ilustrar a relevância da temática abordada neste trabalho, fiz um levantamento da produção acadêmica sobre letramentos digitais na Plataforma *Scielo*, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Google Acadêmico e, por fim, no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Baseado no parâmetro de atualidade da CAPES, considerei a produção acadêmica dos últimos cinco anos. Não delimito país de publicação, nem um periódico específico, desde que fossem textos escritos em língua portuguesa e língua inglesa, tendo em vista que são as duas línguas nas quais possuo proficiência. Procurei, inicialmente, trabalhos que versassem sobre letramentos digitais na área da Educação e da Linguística Aplicada. A meta inicial foi levantar produções que trouxessem o termo “letramentos digitais” no título. Logo após, selecionei os trabalhos com abordagens teóricas semelhantes aos letramentos digitais, mesmo que o termo não estivesse em evidência.

A primeira busca foi realizada na Plataforma *Scielo*, na qual busquei periódicos que tratassem especificamente sobre letramentos digitais. A fim de encontrar temáticas que dialogassem com a minha pesquisa, selecionei os seguintes filtros: o período entre 2014 e 2019<sup>3</sup>; as áreas de Linguística Aplicada, Idiomas-Linguagens, Educação e Pesquisa Educacional, tendo em vista que são campos de estudos dos quais emergem a minha temática; e textos escritos em língua portuguesa ou língua inglesa. A primeira busca retornou 15 artigos, sendo que apenas dois trabalhos traziam os termos “letramentos digitais” ou “letramento digital” no título. A partir da leitura dos resumos dos 15 textos, pude perceber uma abordagem sobre tecnologias digitais que convergiam com os estudos sobre letramentos digitais, mesmo que os trabalhos não tratassem especificamente da temática. A busca por artigos na Plataforma *Scielo* apresentou uma predominância de publicações sobre letramentos digitais em revistas no campo da

---

<sup>3</sup> Considerei o período entre 2014 e 2019 por serem os cinco anos anteriores à realização das bancas de qualificação e defesa desta dissertação.

Linguística Aplicada. Dentre os produtos mais recorrentes, estão os periódicos “Trabalhos em Linguística Aplicada” e “Revista Brasileira de Linguística Aplicada”. Seguem, no quadro abaixo, os cinco trabalhos que possuem maior afinidade com a minha pesquisa:

**Quadro 1** - produção científica em língua portuguesa

| AUTOR/AUTORES                        | TÍTULO                                                                                                  | PERIÓDICO                             | SÍNTESE                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Souza, Marques e Cruz (2013)         | Letramento digital: levantamento de pesquisas em bancos de dados brasileiros                            | Renote: novas tecnologias na educação | O artigo faz um levantamento sobre a temática do letramento digital com a delimitação de 2009 a 2013. Os autores apontam que os trabalhos analisados versam sobre temas relevantes nas discussões sobre letramento digital, mas poucos trazem definições e propostas teóricas a esse respeito. |
| Anjos-Santos, Gimenez, Gamero (2014) | Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de Língua Inglesa por alunos do Ensino Médio | Trabalhos em Linguística Aplicada     | O artigo apresenta um quadro teórico consistente acerca dos letramentos digitais com base em autores específicos do campo como Snyder (2009). Além disso, descreve e analisa atividades envolvendo práticas letradas com alunos do Ensino Médio.                                               |
| Brito, Vieira e Pontes (2015)        | O letramento digital no curso de Letras da UERN                                                         | Diálogo das Letras                    | O artigo, de cunho descritivo-interpretativo, propõe uma discussão sobre o lugar do letramento digital na formação inicial de alunos de Letras da UFRN a                                                                                                                                       |

|                                                            |                                                                      |                                       |                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                            |                                                                      |                                       | partir da análise da estrutura curricular do curso.                                                                                                                                                                                                       |
| Coscarelli (2017)                                          | Letramento digital no INAF                                           | Linguagem & Ensino                    | A autora utiliza dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) para apontar que o uso de computadores tem sido mais frequente em casa do que em escolas. Além disso, ela defende que as escolas precisam atentar para o letramento digital. |
| Azevedo, Silveira, Lopes, Amaral, Goulart e Martins (2018) | Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “nativos digitais” | Renote: novas na tecnologias educação | O texto propõe uma discussão dos conceitos relacionados ao letramento digital e à desconstrução da ideia de nativos digitais.                                                                                                                             |

Fonte: elaboração do autor

Penso que os artigos apresentados acima representam a variação existente nos estudos sobre letramentos digitais. A recepção da noção plural desses letramentos não é geral, o que pode ser visto nos títulos de quatro trabalhos (COSCARRELLI, 2017; SOUZA; MARQUES; CRUZ, 2013; BRITO; VIEIRA; PONTES, 2015; AZEVEDO *et al*, 2018). Acredito, porém, que utilizar a terminologia “letramento digital”, ainda no singular, já não se adequa aos cenários contemporâneos dos letramentos. Com isso, não quero afirmar que os trabalhos citados não trazem discussões relevantes, mas, sim, que a perspectiva plural se mostra flagrante nas teorias atuais sobre letramentos digitais. Acolher a acepção plural demonstra, a meu ver, um olhar voltado à multiplicidade de letramentos digitais em face da imensidão tecnológica e digital da contemporaneidade.

Realizei uma segunda busca na Plataforma *Scielo* com filtros em língua inglesa, na qual elenquei os seguintes termos: *digital literacies* [letramentos digitais]; *Applied Linguistics* [Linguística Aplicada], *Language* [Linguagem] e *Education* [Educação]; o

período de 2014 a 2019; e textos escritos em Inglês. Obtive o retorno de sete artigos relacionados ao tema, sendo que apenas três traziam o termo *digital literacies* no título. Assim como na busca anterior, utilizei os resumos, em primeiro momento, como parâmetros para observar a proximidade dos tópicos abordados nos artigos com a temática dos letramentos digitais. Dentre os sete artigos, seis estavam relacionados ao campo da Linguística Aplicada e apenas um figurava no campo da Educação. Logo abaixo, apresento os quatro trabalhos que possuem maior proximidade teórica com a minha pesquisa:

**Quadro 2** - produção científica em língua inglesa

| AUTOR/AUTORES              | TÍTULO                                                                                                                            | PERIÓDICO                                              | SÍNTESE                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nascimento (2014)          | Digital literacies in in-service and pre-service teacher education: some considerations on the learning provided by such process. | Revista Leitura, n. 53, jan./jun. 2014.                | A autora aborda questões conceituais acerca dos usos de tecnologias em aulas de língua inglesa à luz dos letramentos digitais. Ela utiliza, ainda, entrevistas para perceber como esses usos têm sido abordados por professores em formação inicial e em serviço. |
| Dias e Pimenta (2015)      | Technologies, literacies in English oral communication and teacher education: an empirical study at the university level          | Revista Brasileira de Linguística Aplicada             | As autoras descrevem e analisam propostas e atividades desenvolvidas com professores de Inglês em formação inicial. Para tanto, utilizam bases teóricas dos letramentos como Cope e Kalantzis (2012; 2013) e Thorne (2003).                                       |
| Nascimento e Knobel (2017) | What's to be learned? A review of sociocultural digital literacies research within pre-                                           | Nordic Journal of Digital Literacy, v. 12, n. 3, 2017. | O trabalho se configura como uma revisão de literatura. As autoras iniciam o                                                                                                                                                                                      |

|                  |                                                                                                            |                      |                                                                                                                                                                                                                |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | service teacher education                                                                                  |                      | artigo apresentando questões teóricas acerca dos letramentos digitais e, em seguida, fazem um levantamento de trabalhos que lidam com a temática.                                                              |
| Pangrazio (2018) | What's new about "fake news"? Critical digital literacies in an era of fake news, post-truth and clickbait | Páginas de Educacion | O texto oferece uma discussão acerca do papel da educação no contexto de produção e disseminação crescente de notícias falsas. Aponta, ainda, o trabalho com as plataformas de mídias sociais em sala de aula. |

Fonte: elaboração do autor

Ao realizar a busca por trabalhos em língua inglesa, pude notar uma presença maior do uso da aceção plural dos letramentos digitais. Todos os quatro trabalhos que selecionei apresentam a terminologia plural desses letramentos (NASCIMENTO, 2014; DIAS; PIMENTA, 2015; NASCIMENTO; KNOBEL, 2017; PANGRAZIO, 2018). Além disso, após uma leitura detalhada, pude visualizar que as análises estabelecidas nesses textos apontam para a multiplicidade de usos de tecnologias, de práticas sociais e de sentidos construídos nos ambientes digitais. Em face dos aspectos mencionados, acredito que o diferencial desta dissertação e dos trabalhos que serão desenvolvidos a partir dela será o diálogo com temáticas ainda não abordadas com profundidade nos artigos mencionados no levantamento, a exemplo da inteligência artificial, da realidade aumentada e dos desdobramentos das fases mais recentes da *web*. Esse ciclo de releitura em face de novas temáticas é, portanto, um fator característico dos estudos sobre letramentos digitais.

Em seguida, fiz uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os seguintes filtros: teses e dissertações; o período de 2015 a 2019, tendo em vista que 2015 foi o período mais antigo disponível na plataforma; a grande área das

Ciências Humanas; Educação como área de conhecimento, área de avaliação e área de concentração. A partir dessas delimitações, a plataforma me apresentou 431 trabalhos. Notei que, mesmo selecionando filtros, alguns trabalhos de outras áreas apareceram. Delimitei para a área de Letras e Linguística, mas, mesmo assim, muitos trabalhos retornados não traziam o termo “letramentos digitais” no título, apenas termos genéricos como “tecnologias digitais” e “jogos digitais”.

Realizei um levantamento no Google Acadêmico e obtive quatro trabalhos com temáticas relacionadas aos letramentos digitais. A primeira produção foi uma dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (MENDONÇA, 2016) com foco nos letramentos digitais e formação na educação básica. A autora descreve e analisa uma sequência didática sobre o tema “globalização”, na qual são utilizadas tecnologias digitais. De maneira geral, a autora pauta as suas análises em autores da Educação, Comunicação e Linguística. Em seguida, encontrei uma tese de Doutorado em Estudos Linguísticos (BACALÁ, 2017), que versa sobre letramentos digitais e professores da educação básica. A autora trabalha com o estudo sobre letramentos digitais no contexto do ensino de línguas. Apesar de trabalhar com aspectos que convergem com a minha pesquisa, percebi uma falta de atualização na seção teórica, uma vez que o trabalho foi concluído em 2017, mas não trazia estudos teóricos recentes sobre letramentos digitais.

O terceiro trabalho foi uma tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (NASCIMENTO, 2017), que propôs uma análise sobre letramentos digitais no contexto de ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em uma universidade pública da Região Nordeste. A autora propõe uma atualização consistente das discussões sobre letramentos digitais, utilizando autores clássicos e recentes para fundamentar os capítulos teóricos e de análise. O quarto trabalho foi uma tese de Doutorado em Educação (LACERDA, 2019), cuja temática está centrada nos efeitos de práticas pedagógicas gamificadas no desenvolvimento de letramento e emancipação digital cidadã de alunos da educação básica. O autor aponta que práticas envolvendo processos de gamificação podem assegurar o empreendimento de atividades mais significativas para os alunos.

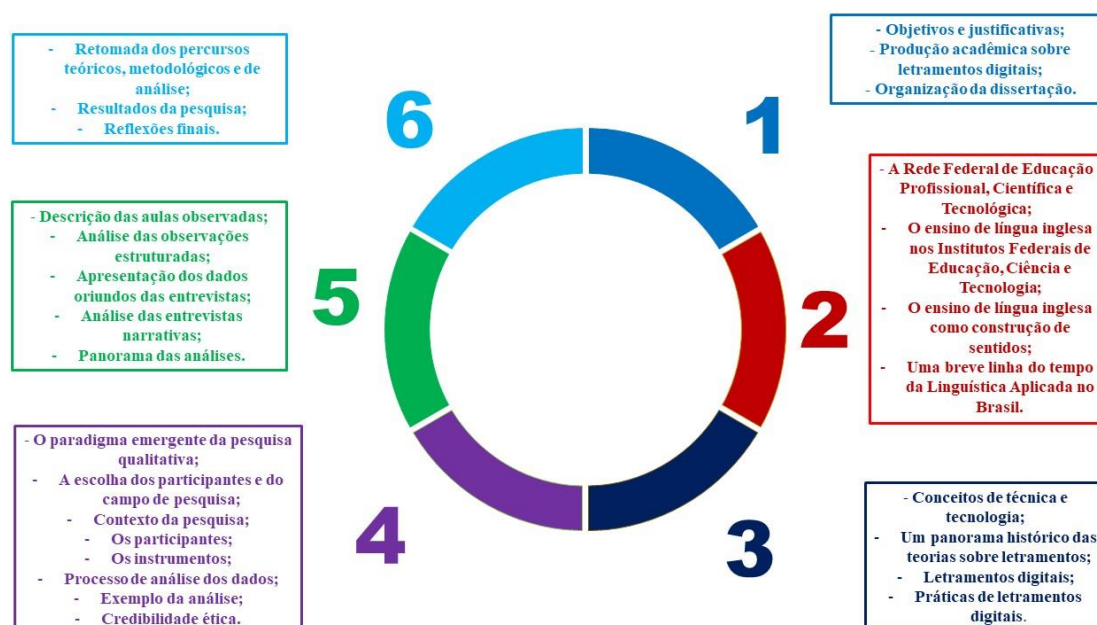
Fiz, ainda, uma busca no Repositório Institucional da UFS, instituição à qual este trabalho está vinculado, e encontrei dois trabalhos relacionados com a temática dos letramentos digitais. O primeiro foi uma dissertação (LIMA, 2015) em que a autora

utiliza o termo “letramento digital” em relação a processos de alfabetização digital com aplicação de questionários e realização de entrevistas com graduandos de Letras-Espanhol e Letras-Português e Espanhol; o trabalho questiona se o fato de dominar os aspectos instrumentais da internet torna o indivíduo um letrado digital. A segunda produção foi uma tese (FAÇANHA, 2018), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, que trata sobre práticas de letramentos e multimodalidade no contexto do ensino de língua inglesa. Apesar de não trazer o termo “letramentos digitais” no título, esse último trabalho dialoga com as discussões que empreendo nas seções teóricas deste trabalho de pesquisa.

## 1.2 Organização da dissertação

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe. Está inserida na área de concentração “Educação, Comunicação e Diversidade” e na linha de pesquisa “Educação e Comunicação”. Este estudo está vinculado ao Grupo de Estudos TECLA: Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada e ao Projeto de Pesquisa intitulado “Tecnologias em sala de aula: o pós-digital em questão”. A vinculação ao grupo possibilita maior credibilidade acadêmica por meio da revisão em pares. Esta dissertação está dividida em seis seções. O quadro abaixo oferece uma visão geral acerca da estrutura:

**Figura 1 - seções da dissertação**



Fonte: elaboração do autor

Na introdução, apresentei um panorama acerca da pesquisa, que se materializou pela exposição dos seguintes aspectos: as justificativas que me levaram a escolher o objeto de pesquisa sobre o qual me proponho dissertar; os objetivos traçados; os aportes teóricos utilizados; os instrumentos para geração de dados e as abordagens metodológicas utilizadas; a proposta de descrição e análise dos dados gerados; além da estrutura do trabalho.

Trago, na segunda seção, uma contextualização sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; um panorama sobre o ensino de inglês no contexto do ensino técnico e profissional (CELANI, 1996; 2008); uma breve linha do tempo sobre o lugar do ensino de língua inglesa na legislação e nos documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 1996; 1998; 2006), além de uma discussão sobre a pesquisa em Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 1986; CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1996; 2006); e concepções atuais de ensino de língua inglesa com base na Educação Linguística Crítica (MENEZES DE SOUZA, 1995; 2011; JORDÃO, 2013; 2017; JUCÁ, 2016; MONTE MÓR, 2013; SOUZA, 2018).

Apresento, na terceira seção, uma discussão sobre os termos “técnica” e “tecnologia”. A intenção é contextualizar o lugar de onde construo as minhas interpretações no que se refere ao papel dos letramentos digitais no ensino de língua inglesa. Logo após, trago conceitos filosóficos do termo “prática” com base em Abbagnano (2007), práticas de ensino com base em Libâneo (2010; 2018), seguindo para a conceituação de prática como produto de uma construção em comunidade (WENGER, 2006). Logo após, proponho um trabalho teórico de atualização dos conceitos sobre letramentos digitais a partir de temas flagrantes na sociedade atual, a exemplo da pós-verdade, do pós-digital, do hackativismo, da inteligência artificial e da realidade aumentada.

Atrelo a noção de prática aos conceitos de letramentos digitais com base em Thorne (2013), o qual entende os letramentos digitais como práticas sociais. Considero a discussão proposta nessa seção inovadora, uma vez que atualizo as definições sobre letramentos digitais a partir de temas que têm ganhado destaque contemporaneamente, como as *webs* 3.0 e 4.0, discussões sobre inteligência artificial e realidade aumentada, hackativismo, multimodalidade, os impactos sociais da produção de notícias falsas e a retomada de temas consolidados, a exemplo da produção de *remixes*. Além disso,

ultrapasso as barreiras da área de linguagens e proponho uma interconexão entre estudos da área da Educação, Linguística Aplicada e Tecnologias.

A quarta seção traz uma discussão acerca do rigor na pesquisa qualitativa e o seu caráter emergente (GALEFFI, 2009). Em seguida, apresento os aspectos metodológicos que balizam o meu trabalho de pesquisa. Para tanto, ofereço detalhes acerca da base teórico-metodológica de análise de dados presentes na Pesquisa Docente proposta por Freeman (1998). Assim como Santos (2020), proponho uma ampliação da metodologia ao aliar as propostas metodológicas de Freeman (1998) com os processos de codificação e os mecanismos de análise elencados por Auerbach e Silverstein (2003). Além do detalhamento das etapas de geração e análise de dados, essa seção descreve os instrumentos de pesquisa que foram utilizados, além de caracterizar os participantes e as instituições que serviram de campo para esta investigação. A seção de metodologia contempla, ainda, a credibilidade ética desta pesquisa.

Apresento, na quinta seção, a análise dos dados gerados durante o trabalho de campo. Tal seção traz os resultados da pesquisa, cujo objetivo foi analisar usos de tecnologias em aulas de língua inglesa para compreender práticas de letramentos digitais subjacentes a esses contextos. Descrevo e analiso os dados referentes às observações estruturadas de aulas que realizei na primeira fase do trabalho de campo. Em seguida, apresento trechos das entrevistas narrativas que realizei com os dois professores participantes, seguindo as rotas de análise já descritas.

Por fim, apresento algumas considerações acerca dos aspectos que foram explorados durante o trabalho. Para isso, ofereço uma visão geral sobre o que foi apresentado no que diz respeito a questões teóricas e metodológicas. Trago uma síntese sobre as análises realizadas. Aponto questões e problematizações que surgiram a partir dos resultados, além de ilustrar os impactos que os dados exerceram na resignificação da fundamentação teórica da pesquisa. Finalizo as considerações com propostas de ampliação e prosseguimento do trabalho iniciado nesta dissertação.

## 2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS BASES CIENTÍFICAS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

*A prática reflexiva isolada não basta. É necessário que inclua, como já mencionado, uma participação crítica, que inclua a responsabilidade com a cidadania. Isto significa que o professor deve ter a atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede e na comunidade educacional (CELANI, 2001, p. 36).*

Abro esta seção com uma epígrafe daquela que representa um dos grandes nomes no campo do ensino de língua inglesa no Brasil. A professora e pesquisadora Maria Antonieta Alba Celani foi uma das pioneiras na defesa do ensino de línguas consistente e preocupado com a construção da cidadania. A epígrafe escolhida relaciona-se intimamente com as temáticas que abordo nesta seção: um olhar direcionado às práticas reflexivas necessárias aos professores, neste caso específico, aos professores de língua inglesa.

A escolha em propor esta seção de caráter histórico surgiu a partir da intenção de apontar que as temáticas sobre letramentos digitais não estão separadas dos diversos contextos de ensino de língua inglesa. Tudo o que apresento aqui se relaciona com os temas que explorarei na seção seguinte, uma vez que estão conectados pela defesa de posturas críticas e reflexivas por parte dos professores. Destaco, dessa forma, assim como Celani (2001), que não podemos mergulhar em águas sobre as quais não temos conhecimento algum ou não temos interesse em desbravar.

O professor de língua inglesa, lugar do qual falo, precisa ser um profissional engajado em uma preparação técnica, humana e social. Considero de grande relevância a defesa desses três aspectos na formação do professor de línguas. No entanto, não entendo que tais aspectos precisem acontecer em momentos distintos. Assim como no ensino na educação básica, a formação do professor de línguas carece dessa junção. Dessa forma, o professor de língua inglesa que o mundo atual necessita é aquele que possui domínio sólido dos conteúdos linguísticos e das habilidades comunicativas, um olhar social que preze pelo acolhimento e trabalho com os diversos aspectos sociais,

preocupação em abordar temas locais e globais (glocais) em suas aulas e, sobretudo, o trabalho com a construção da cidadania.

Dessa forma, apresento, nesta seção, uma breve retomada histórica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Logo após, exponho um panorama sobre o lugar do ensino de língua inglesa no contexto do ensino técnico e profissional brasileiro. Em seguida, proponho uma discussão acerca do ensino de língua inglesa baseado na construção de sentidos. Por fim, traço um panorama histórico sobre a Linguística Aplicada no Brasil. Todas essas temáticas se relacionam, direta e indiretamente, com as propostas de discussão sobre letramentos e práticas de letramentos digitais que apresentarei na próxima seção.

## **2.1 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

De acordo com documentos disponíveis no Portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), os primeiros registros de instituições similares aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia existentes atualmente datam de 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto 7.566, no qual criava dezenove Escolas de Aprendizes Artífices. De 1909 até os dias atuais, ocorreram mudanças de nomenclatura e direcionamento em relação às instituições educacionais federais técnicas. Em 1927, o ensino profissional tornou-se obrigatório. Em 1937, a Lei 378 transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, denominação que modificou novamente com o Decreto 4.127/1942, o qual criou as Escolas Industriais e Técnicas.

Nos anos anteriores a esse Decreto, foi empreendida uma sequência de leis, amplamente conhecida como “Reforma Capanema”, que modificou diversos aspectos educacionais, dentre eles, a realização de exames de admissão para o ensino profissional, que passou a ser considerado de nível médio. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ter a denominação de Escolas Técnicas Federais. Em 1961, com a Lei 4.024, a primeira lei a fixar diretrizes e bases para a educação em âmbito nacional (PILETTI; PILETTI, 1990), o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico. Alguns anos depois, o Decreto 60.731, de 1967, colocou em funcionamento as Escolas Agrícolas, as quais eram anteriormente classificadas como Fazendas Modelos vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em seguida, a Lei

6.545/1978 criou os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, reforma que foi retomada em 1999 com a transformação de outras Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

De modo geral, a educação técnica brasileira sempre esteve voltada à formação em nível médio para profissões de caráter técnico, industrial e rural. Durante décadas, o ensino técnico e profissionalizante aconteceu por intermédio de instituições variadas, a exemplo das Escolas Técnicas Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas Agrícolas ou Agrotécnicas. Em 2008, a Lei 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando, assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2020)<sup>4</sup>.

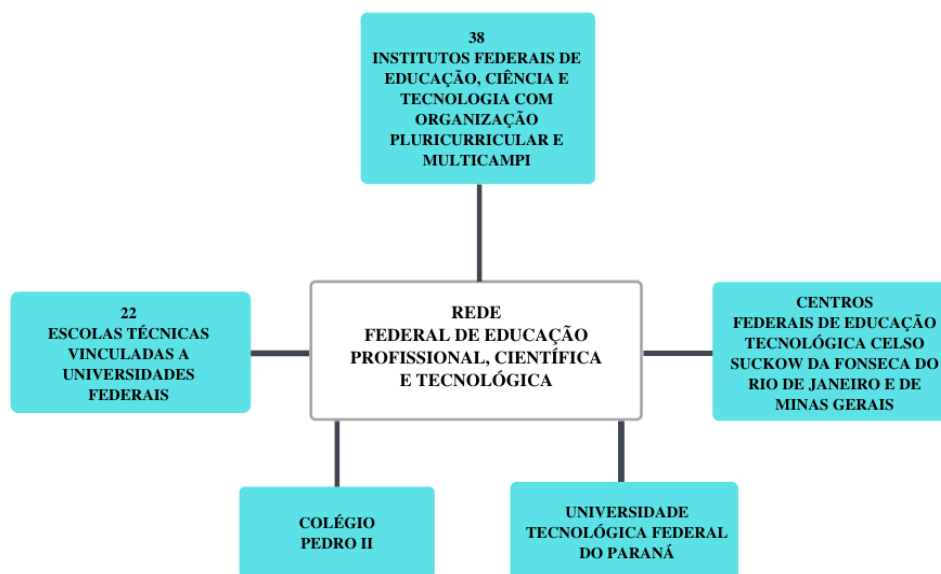
Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica oferece cursos em nível médio integrado, médio subsequente, tecnológico e cursos superiores de licenciatura e bacharelado<sup>5</sup> (SILVA JÚNIOR, 2019). Segundo dados do Portal do Ministério da Educação, existiam, até 2019, 661 unidades ligadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Dentre essas unidades em formato *multicampi*, existem 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, 1 Universidade Tecnológica, 22 Escolas Técnicas e 1 Colégio Federal.

A figura abaixo mostra um panorama da atual configuração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT):

---

<sup>4</sup> Síntese elaborada, predominantemente, a partir de informações disponíveis no Portal do Ministério da Educação. Disponível em: [portal.mec.gov.br/redefederal](http://portal.mec.gov.br/redefederal). Acesso em: 11 de fev. 2020.

<sup>5</sup> O ensino médio integrado é a modalidade de ensino que mescla a formação propedêutica e técnica voltada para alunos que não concluíram a educação básica. O ensino médio subsequente é voltado a estudantes que possuem formação em nível médio regular e almejam ter uma formação técnica. O ensino superior tecnológico é uma modalidade de curta duração, em comparação com licenciaturas e bacharelados, que forma para a inserção de profissionais em funções práticas do mercado de trabalho. Por fim, os cursos de licenciatura são voltados à educação docente enquanto os cursos de bacharelado são direcionados às demais áreas do mercado de trabalho.

**Figura 2** - organização da RFEPCT

Fonte: elaboração do autor

A atual configuração da RFEPCT, ilustrada na figura acima, abarca uma gama de instituições de ensino técnico, tecnológico e superior que possuíam outras denominações. Após a Lei 11.892/2008, a qual possibilitou a criação da RFEPCT, Centros Federais de Educação Tecnológica passaram a ser denominados, em sua maioria, como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além dos Centros Federais, outras instituições, a exemplo de algumas Escolas Agrotécnicas, também passaram a ser chamadas de Institutos Federais de Educação. As mudanças, no entanto, não se restringem a uma troca de nomenclatura. A criação da RFEPCT possibilitou um aumento dos investimentos no ensino técnico, tecnológico e superior, gerando reformas estruturais nas instituições e o aumento da oferta de vagas em cursos de diversos níveis e modalidades.

## **2.2 O ensino de língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

O ensino de língua inglesa passou por tempos de obrigatoriedade e momentos de oferta optativa em formato de atividades na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) tornou obrigatório o ensino de, ao menos, uma língua estrangeira a partir do sexto ano do ensino fundamental. De forma

majoritária, o componente curricular ofertado pelas escolas públicas, desde a publicação da LDBEN 9.394/1996, tem sido a língua inglesa. O ensino da língua espanhola passou a ser oferecido a partir da Lei 11.161 (BRASIL, 2005), também conhecida como Lei do Espanhol. Atualmente, após a Lei 13.415 (BRASIL, 2017), a oferta dessa disciplina tornou-se facultativa, colocando a língua inglesa como único idioma de oferta e ensino obrigatórios do sexto ano do ensino fundamental ao ensino médio.

O ensino de língua inglesa no ensino técnico não segue, necessariamente, os parâmetros da educação básica como um todo. É flagrante destacar que as instituições que formam a RFEPT conjugam características da educação básica, do ensino técnico e do ensino superior. Além disso, os institutos federais possuem autonomia em relação ao desenvolvimento de Projetos Políticos Pedagógicos. Com isso, o ensino de língua inglesa passa a ser visto a partir de um contexto conflitante: como pensar em um ensino de língua que elenque todos esses níveis? Celani (1996) aponta que o ensino de línguas no contexto do ensino técnico começou a ganhar destaque a partir da criação do Projeto Nacional de Inglês para Fins Específicos (PNIFE), conhecido como *English for Specific Purposes* (ESP), criado em 1980.

O PNIFE foi um projeto nacional desenvolvido no contexto do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O público inicial do projeto era composto por professores de universidades federais responsáveis por lecionar as disciplinas de Inglês Técnico, Inglês Instrumental e Inglês para Fins Específicos, as denominações mais comuns naquele período. O objetivo central do projeto era oferecer um espaço para discussão, análise e compartilhamento de experiências sobre o ensino de língua inglesa no contexto instrumental. De acordo com Celani (1996; 2006), o projeto possuía os seguintes parâmetros: nenhum livro didático geral ou nacional seria criado; nenhuma metodologia importada seria utilizada; a produção de materiais seria baseada em recursos locais; nenhum modelo seria oferecido; um centro de comunicação seria estabelecido; o projeto estaria aberto para a admissão de outras instituições e pessoas; e não existiria ansiedade em obter suporte do Ministério da Educação.

As Escolas Técnicas Federais participaram do PNIFE desde o início das suas atividades nos anos de 1980 e seguiram mesmo após a mudança de denominação para CEFET (CELANI, 1996; 2006). A atuação dessas instituições técnicas se justificava,

dentre outros aspectos, pelo fato de muitas delas possuírem características similares às de universidades federais. O ensino de língua inglesa nas instituições técnicas e profissionalizantes caminhava pelo limiar do ensino básico e da necessidade de leitura instrumental de textos técnicos demandados nos diversos cursos. Com o passar dos anos, a abordagem instrumental atrelou um caráter técnico ao ensino de língua nos institutos, fazendo com que as aulas servissem prioritariamente à decodificação de textos tipográficos.

Considerando que o acesso a materiais autênticos ou específicos não era disseminado como nos tempos atuais, o PNIFE representou uma fonte de apoio para professores de instituições técnicas e universitárias na produção de seus próprios materiais. Atualmente, com o desenvolvimento de novas tecnologias e o aumento do acesso à internet, o ensino de línguas em instituições educacionais de caráter profissional, a exemplo dos Institutos Federais de Educação, tem passado a contemplar aspectos que vão além de objetivos instrumentais. Com o Plano Nacional do Livro Didático da área de línguas estrangeiras, que entrou em vigor em 2011, essas instituições passaram a contar com o livro didático no contexto do ensino médio integrado. Dessa forma, o ensino de línguas continua abrangendo questões técnicas, mas, também, trabalhando a construção da cidadania e da criticidade dos estudantes.

### **2.3 O ensino de língua inglesa como construção de sentidos**

Acredito que não posso analisar as concepções atuais sobre o ensino de língua inglesa sem fazer uma breve retomada do lugar dessa área na legislação e na história brasileira recente. A aprendizagem de línguas estrangeiras caminhou, por muito tempo, à margem dos ambientes escolares brasileiros. A língua inglesa possuía prestígio fora dos muros das escolas regulares, em cursos de idiomas, mas esse estudo foi reservado a grupos economicamente favorecidos. Logo, estudar outro idioma costumava ser uma oportunidade restrita a públicos privilegiados socialmente. Sobre o acesso ao estudo da língua inglesa, Jucá (2016) diz o seguinte:

Apontada como ineficiente no que se refere ao ensino de língua inglesa [*sic*], a sala de aula da escola regular é, muitas vezes, substituída por aquela do curso de idiomas [...]. Nesse cenário, visto como pouco favorável ao aprendizado da língua, o curso de idiomas, embora economicamente pouco acessível para muitos, passa a ocupar, no imaginário de alunos (e pais), uma posição importante no que se refere ao aprendizado do idioma (JUCÁ, 2016, p. 2-3).

Arelado ao *status* de superioridade dos cursos de idiomas em detrimento do ensino regular, Celani (2004; 2005) menciona que o ensino de línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa, passou por cenários de valorização e esquecimento na educação básica. As primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961; 1971), por exemplo, retiraram o ensino de língua inglesa do núcleo básico de disciplinas e colocaram-no como atividades de ensino. Com o passar do tempo, houve uma atenção maior na legislação educacional no tocante ao trabalho com línguas estrangeiras no ensino regular.

De maneira breve, o documento que retomou a relevância do ensino de línguas na educação básica brasileira foi a LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996). Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), nos quais há uma seção sobre o ensino de línguas estrangeiras, especialmente, a língua inglesa. Dois anos depois, em 2000, foram lançados os Parâmetros referentes ao Ensino Médio (BRASIL, 2000). As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) foram divulgadas após um hiato de quase seis anos (BRASIL, 2006). Recentemente, nos anos de 2016 e 2017, houve o desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Em todos esses documentos, foi sugerida a utilização, nos ambientes escolares, das tecnologias em voga no contexto mundial de cada época. Por outro lado, o texto que aprofunda formas críticas de trato com tais tecnologias é o das OCEN (BRASIL, 2006). Os autores dessas orientações enfatizaram a importância de um ensino de língua inglesa por meio de perspectivas críticas que favorecessem e oportunizassem a utilização das diversas tecnologias digitais. Além disso, a função de mediação do professor é apontada como essencial no desenvolvimento da cidadania digital dos discentes. O docente é visto, nas orientações mencionadas, como aquele que incentiva e auxilia os estudantes a construir posicionamentos reflexivos frente às tecnologias difundidas em cada tempo histórico.

Penso que, ao discutirmos sobre o ensino de línguas, nesse caso, a língua inglesa, precisamos atentar para as concepções de língua que estão em voga. Temos, basicamente, três linhas teóricas que baseiam o ensino de línguas: a visão de língua como estrutura fixa e linear, que entende o ensino como a transmissão de regras gramaticais; a noção de língua a partir de gêneros textuais, a qual entende língua como

inclusa em contextos de usos sociais e que enfatiza a busca por sentidos empregados pelos autores primários dos textos; e, por fim, a ideia de língua como construção de sentidos, na qual o leitor é responsável pelas suas interpretações e passa a ser entendido como coautor dos textos (MENEZES DE SOUZA, 1995). Nesse sentido, acolho a noção de ensino de língua inglesa como espaço para a construção e problematização de sentidos.

Nesta pesquisa, investigo práticas de letramentos digitais em aulas de língua inglesa. A base teórica que adoto entende a educação linguística por meio de uma perspectiva sociocultural, ao defender que língua e linguagem precisam ser pensadas a partir dos seus variados contextos sociais e culturais (VYGOTSKY, 1986). Ao adotar uma linha sociocultural, levo em consideração que existem formas variadas de se compreender língua e linguagem, tendo em vista que esses não são aspectos neutros e fixos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2015)<sup>6</sup>. Apesar de entender que os recursos digitais potencializaram a noção de multiplicidade de linguagens, destaco que a existência de linguagens variadas não é algo restrito aos ambientes digitais. A linha de discussão que sigo durante toda esta dissertação é a de que língua e linguagem são fenômenos múltiplos e variáveis desde sempre. Com isso, proponho que as práticas de linguagem, que incluem as práticas de letramentos digitais, sejam vistas a partir de bases críticas.

O ensino de línguas com base na criticidade possui três grandes perspectivas: a Abordagem Comunicativa, a Pedagogia Crítica e o Letramento Crítico. É relevante mencionar, no entanto, que cada uma dessas correntes teóricas traz uma perspectiva diferente acerca do papel do professor e do aluno, da noção de crítica e do significado da diferença (JORDÃO, 2013; 2017). Na Abordagem Comunicativa, o professor é visto como aquele que domina os aspectos linguísticos da língua estrangeira e que ensina como adaptar o uso de vocabulário aos vários contextos da vida cotidiana. Na Pedagogia Crítica, a relação entre professor e aluno tende a ser mais flexível, mas o professor é visto como aquele que ajudará o aluno a enxergar e se desvencilhar das ideologias opressoras por trás dos textos, e a leitura é direcionada à constatação das

---

<sup>6</sup> Língua e linguagem são fenômenos sociais distintos, apesar de serem comumente utilizados como sinônimos. Ambos servem para representar e produzir sentidos, mas acabam se diferenciando pela dimensão. A língua está direcionada à noção de códigos, a exemplo de palavras escritas e sinais, que são entendidos como representações fixas nas abordagens estruturalistas e como resultados de constantes variações nas linhas pós-estruturalistas. A linguagem, por outro lado, é um domínio mais amplo que perpassa pela noção de que todos os elementos que se apresentam e possibilitam a construção de sentidos podem ser considerados como linguagem. Nesse sentido, todas as representações de aspectos do mundo são linguagens, que podem ser escritas, visuais, sonoras, perceptivas, dentre outras.

intenções empregadas pelo autor do texto. No Letramento Crítico, professores e alunos são vistos como produtores de linguagem; dessa forma, a leitura de texto está direcionada ao questionamento das razões pelas quais lemos da forma que lemos e enxergamos ou deixamos de enxergar determinados aspectos.

No tocante à ideia de crítica, cada linha teórica segue caminhos diferentes. Na Abordagem Comunicativa, a crítica é vista como a habilidade de adaptar a linguagem aos contextos específicos de comunicação. Na Pedagogia Crítica, o indivíduo crítico é aquele que possui a capacidade de enxergar ou desvendar a ideologia por trás da linguagem. No Letramento Crítico, a crítica é tomada como a reflexão sobre os sentidos construídos por meio da linguagem (JORDÃO, 2013). A linha que utilizo como fundamentação neste trabalho é a de crítica como análise da construção de sentidos por meio das línguas e das linguagens. Nesta pesquisa, crítica está vinculada à ideia de crise, o que representa um processo de reorganização constante das nossas concepções. A crítica poderia ser entendida, conforme aponta Zacchi (2018), como um terreno movediço repleto de movimentos que demandam a revisão dos nossos próprios posicionamentos.

Nessa perspectiva, a ação crítica demanda dinamicidade e caracteriza-se por um caráter emergente. Segundo Monte Mór (2013), a noção de crítica está dividida em dois campos gerais: *criticism* e *critique*, ambos traduzidos como crítica em português. O termo *criticism* está relacionado aos altos níveis de escolarização; nessa linha teórica, a crítica pressupõe conhecimento teórico formal e aprofundado. Por outro lado, o vocábulo *critique* representa a crítica como reflexão sobre os impactos dos movimentos e posicionamentos sociais da vivência humana, o que não demanda, necessariamente, um estudo formal. Destaco, neste espaço, que o estabelecimento de posturas críticas não é um anseio recente no campo da educação. A LDBEN (BRASIL, 1996), por exemplo, em seção específica sobre o ensino médio, já destacava o papel da educação no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Segundo Jordão (2013), o termo “diferença” também é visto de forma variada nas três linhas teóricas. Na Abordagem Comunicativa, a diferença é respeitada e celebrada, mas não há uma proposta de acolhimento, apenas a aceitação da sua existência. Na Pedagogia Crítica, a diferença é vista como comprovação da desigualdade social e o objetivo é a busca da igualdade entre as classes populares e as

classes economicamente favorecidas (FREIRE, 2010). No Letramento Crítico, a diferença é entendida como significativa e como aspecto inerente à vida em sociedade. Diante disso, a proposta do Letramento Crítico, diferentemente da Pedagogia Crítica, não é o estabelecimento da igualdade, mas da conscientização de que cada um está em um contexto social e pode, a partir do fortalecimento da justiça social, escolher entre permanecer ou sair dele.

A perspectiva do Letramento Crítico entende, assim, que, para que todos tenham a oportunidade de escolha, é preciso que se estabeleça uma justiça social. Na teoria da justiça social, a diferença entre as pessoas é um fato. Tal diferença engloba diversos aspectos, tais como etnia, classe social, gênero, profissão, localização geográfica, idade e escolaridade (JANKS, 2010; 2016). A justiça social, então, aponta que a busca pela igualdade é uma ilusão, sendo que todas as construções sociais empreendidas ao longo de séculos impossibilitam tal feito (BOA SORTE; VICENTINI, 2020). O que precisa existir é a garantia de acesso à cultura, à saúde, à educação, dentre outros bens sociais, sempre atentando para o estabelecimento de meios para que classes menos favorecidas economicamente também possam usufruir efetivamente desses bens.

Percebo que, ao longo dos anos, tem sido construído um entendimento equivocado em relação ao Letramento Crítico. Embora o desenvolvimento de aspectos críticos seja um dos pontos mais defendidos, o Letramento Crítico não pressupõe a exclusão de trabalho com questões linguísticas ou com a gramática normativa. A questão que se coloca em destaque é que os pontos gramaticais por si só não são suficientes para que a linguagem seja vista por prismas complexos. A língua precisa passar a ser vista como um fenômeno permeado por relações de poder. Sendo assim, o que se defende nas bases do Letramento Crítico é que a gramática seja analisada a partir de contextos sociais diversos, o que não se resume à utilização de frases ou orações. Além disso, os discursos não são vistos como produtos do acaso, mas, sim, como construção social.

Além disso, com base nos escritos de Menezes de Souza (2011) e Souza (2018), a aula de língua inglesa não precisa ser separada em momentos de ensino de estruturas gramaticais e momentos de discussão crítica. A linguagem precisa ser vista como um meio para se pensar relações de poder e construção de sentidos, o que requer, desse modo, pensar a criticidade enquanto se ensina gramática, seja normativa, funcional ou

tridimensional, para citar alguns exemplos. Do mesmo modo, o professor não pode cair na armadilha de focar em temas gerais e deixar de trabalhar com aspectos linguísticos. O professor de língua inglesa precisa lembrar que a linguagem é a rota que orienta o trabalho em sala de aula, independentemente do tema que esteja em discussão. Logo, assim como apontado em Brasil (2006), o que se pretende por um ensino de língua inglesa com base na criticidade é um trabalho de junção entre aspectos linguísticos, sociais e culturais.

Como menciona Jordão (2013), é decisivo evitar, ao atentarmos para a criticidade nas aulas de língua inglesa, uma tendência por abordar apenas temas considerados polêmicos. O trabalho apenas com temáticas que geram polarizações sociais pode trazer a noção de que só se faz crítica quando se discute calorosamente, o que é um ledor engano. Uma análise crítica relevante é aquela que, prioritariamente, procura perceber o não dito, o subentendido, o resguardado, ou seja, aquilo que é mascarado. Todos os temas, principalmente os que não são centrais nas discussões acaloradas, são passíveis de análise. Sendo assim, torna-se interessante questionar o que não é geralmente questionado e trazer ao debate temas que são aparentemente brandos e sem apelo social.

Entender língua como construção de sentidos significa considerar que os textos não estão prontos ou finalizados quando chegam às mãos do leitor-coautor. Baseado em Menezes de Souza (1995) e (2011), mesmo que existam interpretações próximas ou similares, ninguém lê e interpreta da mesma maneira. As experiências pessoais, tanto formais quanto informais, influenciam diretamente na maneira como produzimos sentidos a partir dos textos com os quais temos contato. Essa perspectiva teórica é apontada por Souza (2018), ao argumentar que:

Na perspectiva que entende língua como construção de sentido, não há, de um lado, um emissor e, de outro, um receptor, mas ambos são considerados produtores de sentido e, por isso, transmitem e entendem as informações a partir de seus próprios contextos sócio-histórico-culturais. Em outras palavras, uma mesma informação pode ser interpretada de várias formas, que são resultantes das diferentes experiências vivenciadas pelos interlocutores. A educação linguística crítica não significa a capacidade de tentar entender o que o texto nos diz, o que o autor está tentando nos convencer, mas sim entender por que lemos da forma que lemos, identificando as origens dos sentidos construídos sobre os textos (verbais, não-verbais, verbo-visuais). Além de identificar a origem das verdades que adotamos, ser crítico significa identificar as implicações de tais verdades, identificar

quem/o que está incluído/excluído de tal perspectiva, bem como entender as relações estabelecidas ao se aceitar uma ou outra perspectiva (SOUZA, 2018, p. 167-168).

Aponto, além disso, que acolher a noção de língua como construção de sentidos não significa que o autor primário do texto deixou de empregar sentidos ao escrever. O que se coloca em destaque, porém, é o papel de quem lê tais sentidos, uma vez que o que escrevemos está à mercê de quem interpreta. Por mais que pareça existir uma interpretação geral, sempre haverá detalhes que farão diferença nas conclusões de cada leitor. É flagrante mencionar, ainda, que não somos compostos apenas por uma concepção de língua, uma vez que a leitura é sempre um conflito. O que há, de fato, é a hegemonia de uma concepção em relação às outras, o que traz a existência de conflitos interpretativos. Menezes de Souza (1995) destaca que a sala de aula de línguas agrega diferentes visões relacionadas à linguagem, ao apontar que:

O sujeito é visto por Bakhtin como sendo imbricado em seu meio social, sendo permeado e constituído pelos discursos que o circundam. Cada sujeito, portanto, é um sujeito híbrido, uma arena de conflito e confrontação dos vários discursos que o constituem, sendo que cada um desses discursos, ao confrontar-se com os outros, visa a exercer uma hegemonia sobre eles. Essa visão de sujeito híbrido e conflitante contrasta com a visão saussuriana, que, por sua idealização, presta à linguagem uma aparência falsa de harmonia, neutralidade e objetividade (MENEZES DE SOUZA, 1995, p. 22).

Dessa forma, pensar em ensino de língua inglesa significa atentar para o caráter conflitante inerente à educação. Percebo a sala de aula, assim como Menezes de Souza (1995), como um campo de interação em que relações de poder entre professor-alunos, alunos-professor e alunos-alunos estão em constante processo de conflito e negociação. Esses conflitos ocorrem por não existir uma homogeneidade de pensamento, mas, sim, uma relação de dissenso entre as interações sociais em geral, assim como o próprio Menezes de Souza (2011) destaca em outro texto. A problematização proposta pelas perspectivas do Letramento Crítico percorre caminhos diferentes daqueles que propõem o estabelecimento de consensos.

Aponto Fabre (2009) como exemplo de perspectiva atrelada ao consenso. Mesmo que o contexto apresentado pelo escritor francês seja a pesquisa e não necessariamente o ensino, acredito ser possível aproveitar as discussões propostas por ele para analisar o trabalho com a problematização em sala de aula. Com base nos estudos de John Dewey, o autor descreve a problematização como o processo

direcionado à procura de soluções para problemas, o que se configura como a busca da adaptação. A investigação ligada à problematização visa estabelecer, na perspectiva de Fabre (2009), o equilíbrio perdido. No entanto, entendo, com base em Menezes de Souza (2011), que o equilíbrio e a adaptação são ilusórios, uma vez que, mesmo quando estabelecemos um “consenso”, o que há, de fato, é o dissenso.

Nas últimas duas décadas, o ensino de língua inglesa tem sido fortemente associado à noção de construção de sentidos com base na criticidade. Os estudos nesse campo foram ganhando espaço nas décadas finais do século XX no Brasil graças, principalmente, ao desenvolvimento de teorias na área da Educação Crítica e da Linguística Aplicada (LA). É preciso ressaltar, entretanto, que falar em LA significa percorrer um território de reformulações teóricas constantes. As teorias iniciais serviam com uma espécie de auxílio ao ensino de línguas e não entendiam a LA, necessariamente, como uma área de conhecimento propícia para a análise das concepções de língua e de sentidos.

## **2.4 Uma breve linha do tempo da Linguística Aplicada no Brasil**

Abro, neste momento, um espaço para uma intersecção entre Educação e LA. Os estudos em LA representam um campo do saber intrinsecamente amplo, o que faz com que diversas áreas, como as ciências humanas e sociais, sejam chamadas ao diálogo (CELANI, 1998). É flagrante mencionar, ainda, que a LA tem sido repensada desde a sua chegada oficial ao Brasil nos anos de 1970. Na atualidade, a área tem sido caracterizada por um caráter emergente, principalmente pelo fato de caminhar por linhas transdisciplinares.

Talvez, a metáfora mais significativa para representar a LA seja a representação do rizoma, ou seja, da interação entre diversos campos do saber (MENEZES DE SOUZA, 2011). As interações entre Educação e LA têm gerado uma área nomeada como Educação Linguística Crítica. A produção nesse campo tem sido frequente, principalmente nos estudos sobre ensino de línguas, a exemplo de Monte Mór (2013), Souza (2018) e Zacchi (2018). Penso que o caráter transdisciplinar da LA, que representa não apenas uma justaposição de áreas, mas, sim, uma interação entre essas áreas (CELANI, 2017), permita que a LA seja utilizada para dialogar com este estudo no campo da Educação.

A LA ganhou notoriedade no Brasil por meio do trabalho da professora Maria Antonieta Alba Celani. Ela foi responsável por criar o primeiro programa de pós-graduação na área, denominado Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, em 1970, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, a denominação é Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. De acordo com Celani (1992), a LA tem sido entendida, ao longo de décadas, a partir de três direcionamentos: LA como ensino e aprendizagem de línguas; LA como recepção em vez de produção de teorias; e LA como área interdisciplinar/transdisciplinar. Apesar de apontar a dificuldade em se definir a LA, Celani (1992) diz que ela é um campo teórico e prático que se vale de diversas áreas, a exemplo das ciências humanas e sociais, para tratar de problemas relacionados aos usos sociais da linguagem.

Um marco teórico nos estudos da LA foi empreendido por Cavalcanti, em 1986, com a publicação do artigo “A propósito de Linguística Aplicada”, no qual a autora discute o caráter de pesquisa na área. Moita Lopes também foi responsável por dois momentos decisivos nas discussões sobre LA. No primeiro, em 1996, o autor reafirmou e atualizou os apontamentos de Cavalcanti (1986) e Celani (1992). No segundo, em 2006, ele propôs a noção de Linguística Aplicada como uma ciência crítica e indisciplinar. Nesse mesmo ano, foram lançadas as OCEM (BRASIL, 2006), nas quais foi apontada, assim como nas obras mencionadas de Moita Lopes, a necessidade de se pensar o ensino de línguas com base na criticidade.

Ao longo dos mais de 40 anos de debate sobre a LA no Brasil, temos presenciado tentativas de desprendimento da noção de aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas. Moita Lopes (1996), em seu texto “Afiml, o que é Linguística Aplicada?”, apontou cinco características básicas da pesquisa em LA, a saber: (I) a existência de uma natureza aplicada com base nas ciências sociais; (II) a focalização da linguagem do ponto de vista processual; (III) a presença de uma natureza interdisciplinar e mediadora; (IV) o desenvolvimento de teorias; e (V) a utilização de métodos de investigação de base positivista e interpretativista. É mister salientar, no entanto, que, em 2006, o autor rompeu totalmente com os critérios positivistas, defendendo que não haveria mais justificativa para o amparo na pesquisa de base positivista, uma vez que a LA tinha conquistado o seu espaço como área de pesquisa composta por critérios próprios. Diante disso, ele sugeriu o desenvolvimento de uma

LA indisciplinar, ou seja, aquela que rompe com os padrões das ciências exatas e de base positivista em geral.

A LA agrega conhecimentos de diversas áreas sociais e humanas, a exemplo da Sociologia, Antropologia, Psicologia, História e Filosofia, para examinar aspectos que estão permeados nos usos sociais da linguagem, sejam nos espaços escolares ou nos demais grupos sociais (CAVALCANTI, 1986; CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1996). Dessa maneira, o linguista aplicado estaria inclinado a uma reflexão sobre o caráter social da linguagem em vez da aplicação de teorias linguísticas para a solução de problemas na aprendizagem de línguas. Dessa maneira, a pesquisa em LA costuma percorrer os caminhos apontados por Cavalcanti (1986): (I) identificação de questão de uso de linguagem; (II) busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes; (III) análise da questão na prática; e (IV) sugestão de encaminhamento.

Os aspectos apontados acima seguem representando um número significativo de pesquisas na área da LA. Apesar de constarem em um artigo escrito há mais de 30 anos, as etapas indicadas por Cavalcanti (1986) representaram um pioneirismo referente ao distanciamento entre as pesquisas em Linguística Teórica e LA. Essa afirmação não significa, no entanto, que as pesquisas na área não estão em processo constante de revisão. Justamente por se tratar de um campo de pesquisa aberto a contribuições de outras áreas, a LA continua passando por redefinições. Uma das justificativas para tais mudanças, por exemplo, encontra-se no pertencimento da área, uma vez que há questionamentos se a LA seria classificada como uma ciência social ou uma ciência da linguagem.

Em relação a esse questionamento, Rocha e Daher (2015) argumentam que as pesquisas em LA ainda tendem, em grande parte, às aplicações de teorias linguísticas ao ensino de línguas. Os autores apontam três características elencadas por Maingueneau em 1996, a saber: “(i) a linguística aplicada responde a uma demanda social; (ii) a linguística aplicada faz empréstimos a diferentes domínios científicos e técnicos; (iii) a linguística aplicada é avaliada por seus resultados” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 113). Eles acrescentam, ainda, duas características: “(iv) a linguística aplicada se volta prioritariamente para o ensino/aprendizagem de línguas; (v) a linguística aplicada encontra suas bases teóricas na pesquisa linguística” (ROCHA; DAHER, 2015, p. 114).

Rocha e Daher (2015) propõem que os pesquisadores em LA que objetivem trabalhar em uma linha social precisam se questionar como o social é entendido por eles, quais áreas são chamadas para a discussão e quais convites de elocução são considerados. Coaduno inteiramente com esses argumentos, uma vez que a pesquisa em LA entende a subjetividade do pesquisador como significativa no processo de construção científica. Na mesma medida que acolhemos a subjetividade, precisamos atentar para ela. A subjetividade precisa ser questionada constantemente, uma vez que a presença dela na pesquisa não significa a inexistência de rigor científico.

Penso, dessa forma, que precisamos questionar as nossas escolhas discursivas e os nossos posicionamentos de pesquisa. Proponho, com isso, a adoção de questionamentos baseados em Menezes de Souza (2011) e Jordão (2017), tais como: ao pesquisar, quais aspectos que acabo valorizando ou desprezando e negligenciando? A quem serve ou interessa o meu trabalho? Percorro caminhos de análise que fomentam a crítica e a reflexão? Qual é a noção de crítica que adoto? Essas são algumas das perguntas que podemos nos fazer antes, durante e após um trabalho de investigação, quando pensamos em uma pesquisa com bases críticas.

Acredito que as discussões propostas por Rocha e Daher (2015) sejam pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa em LA. Por outro lado, defendo que já possuímos uma base teórica consistente no campo e, com ressalvas, já nos desprendemos das correntes da Linguística Clássica ou Teórica. O que penso existir, no entanto, é a existência de dois fatores “curiosos”: pesquisadores que pensam fazer pesquisas em LA, quando, na verdade, encaixam-se mais em outros campos; e a falta de tato para perceber que LA é uma área mutável e caracterizada por tentativas, apropriação e descartes. O pesquisador que pensa mergulhar na pesquisa em LA precisa se livrar do medo de experimentar, de forma consciente, diversas áreas, sejam elas as ciências de cunho especificamente social ou linguístico.

Diante disso, aponto a relevância de pensarmos a pesquisa em LA e as aulas de língua inglesa como espaços para o desenvolvimento de análises críticas. Por outro lado, para que a sala de aula se torne um campo de construção de sentidos e de análises críticas, mostra-se decisivo refletirmos sobre os significados dos termos que utilizamos. Optei por mesclar uma discussão sobre a pesquisa em LA e o ensino crítico de língua inglesa por duas razões: o primeiro ponto está relacionado ao próprio caráter da LA,

uma vez que a sala de aula representa, em muitos casos, um campo frutífero para o estabelecimento de questionamentos científicos; o segundo aspecto está direcionado ao entendimento de que a pesquisa docente, aquela realizada pelo professor, também é significativa.

Penso no ato de pesquisar para além do aspecto acadêmico, ou seja, de publicação e alcance de um título. A pesquisa docente, antes de representar uma contribuição para as diversas áreas, neste caso, a Educação e a LA, simboliza uma oportunidade para o professor se perceber como pesquisador. Com isso, o professor-pesquisador precisaria lançar um olhar científico, e não pessoal, em direção à sua prática. Empreender um olhar científico sobre a própria prática docente não é uma tarefa simples, mas pode ser desenvolvida a partir da perspectiva da análise crítica.

O vocábulo “análise” possui definições vastas na Filosofia, tendo sido discutida por teóricos como Aristóteles, Descartes, Kant e Leibniz. Em termos gerais, encontramos, na Filosofia, a ideia de que o ato de analisar consiste em separar as partes observáveis de um todo, perceber relações entre essas partes e entender o funcionamento do todo (ABBAGNANO, 2007). Defendo, no entanto, que analisar vai além dos fatores externos, uma vez que quem analisa possui interesses e vivências que podem influenciar nessas análises. Assim, analisar significa, antes de tudo, atentar para o próprio conhecimento ou para o conhecimento de si, assim como defende Kant (KANT, 1999). Portanto, ao analisarmos, precisamos levar em consideração qual é o nosso lugar de leitura. A análise demanda a habilidade de ler se lendo e analisar se analisando (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Dessa maneira, o professor que procura desenvolver as suas aulas por meio de perspectivas críticas precisa, antes de tudo, perceber-se como pesquisador de sua prática. Como já mencionei, no entanto, essa não é uma tarefa fácil, pois exige uma capacidade de análise para além das experiências vividas no campo pesquisado. Com isso, não quero apontar que o professor-pesquisador precise desprezar as suas vivências e estabelecer um olhar “neutro” em relação à sua prática. O que defendo é que ele não pode se deixar levar apenas por suas experiências. O professor-pesquisador precisa se questionar sobre as razões de enxergar alguns aspectos de sua prática e deixar de atentar para outros. O pesquisador, neste caso, seria um mergulhador que se aventura nas águas da pesquisa e das teorias linguísticas, sociais e educacionais.

### 3 TECNOLOGIAS, LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DIGITAIS

*Partindo de uma perspectiva sociocultural, não existe apenas um letramento. Ao invés disso, existem muitas práticas sociais diferentes de leitura e escrita, e muitas concepções diferentes sobre o que envolve a leitura e a escrita. Há diversas formas culturais por meio das quais as pessoas leem e escrevem. Os indivíduos passeiam por múltiplas maneiras de ler e escrever. Em outras palavras, existem vários letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2015, p. 13, tradução minha<sup>7</sup>).*

Abro esta seção com uma epígrafe de Lankshear e Knobel (2015), autores decisivos na perspectiva plural dos “letramentos digitais”. Os autores destacam a relevância de se pensar sobre esses letramentos pelo prisma da pluralidade em obras anteriores, como podemos ver, por exemplo, em Lankshear e Knobel (2008). Essa dimensão diversificada também é defendida por pesquisadores como Moita Lopes (2010) e Thorne (2013). O destaque a Lankshear e Knobel está relacionado ao emprego de uma epistemologia que explorou, em detalhes, a relevância de ser pensar em vários letramentos digitais.

Nesta seção, apresento uma discussão sobre os conceitos de técnica e tecnologia em uma perspectiva histórica e filosófica. Logo após, estabeleço um quadro teórico sobre letramentos e letramentos digitais que objetiva atualizar tais teorias à luz de temas flagrantes nas atuais culturas digitais. Em seguida, proponho reflexões acerca dos conceitos de prática e comunidades de prática, a fim de teorizar sobre práticas de letramentos digitais.

#### 3.1 Conceitos de técnica e tecnologia

A epistemologia desta pesquisa está direcionada ao trabalho com letramentos e práticas de letramentos digitais em aulas de língua inglesa. Assim como mencionei na introdução, entendo letramentos digitais imersos em um “oceano” de tecnologias, não apenas as digitais. Diante dessa acepção ampla, penso ser necessário, antes de iniciar as discussões sobre letramentos, demarcar as noções acerca dos termos “técnica” e

---

<sup>7</sup> Todas as traduções nesta dissertação são de minha responsabilidade. Optei por não apresentar as versões originais em notas de rodapé para dar fluidez ao texto. No entanto, todas as traduções estão referenciadas e trazem as páginas relativas aos trechos originais.

“tecnologia” que baseiam as análises propostas nesta dissertação. Penso sobre a palavra “tecnologia” a partir de duas dimensões gerais: (I) a representação de dispositivos utilizados para a simulação ou ampliação de capacidades humanas, aspecto que influencia práticas sociais; e, um pouco menos frequente, (II) o campo teórico que representa o estudo da técnica. Nesta pesquisa, a primeira dimensão possui destaque, embora ambas estejam imbricadas.

A palavra “técnica” é comumente relacionada ao conjunto de passos ou regras para a execução de uma atividade prática. Essa compreensão originou-se dos primórdios da humanidade, quando o ser humano se percebeu diante da necessidade de desenvolver técnicas para o estabelecimento da própria sobrevivência (ABBAGNANO, 2007). Ao longo do tempo, os seres humanos foram percebendo que a aplicação de técnicas demandava a utilização de dispositivos específicos, que passaram a ser chamados de tecnologias. Heidegger (2007) apontou que o objetivo da humanidade é o domínio da técnica para que a dominação não seja inversa, ou seja, a tecnologia dominando o humano. Por outro lado, assim como mencionado por Abbagnano (2007), as técnicas e as tecnologias acabam exercendo formas de controle, uma vez que a humanidade passa a depender dos seus usos. Entendo, porém, que os usos que os humanos fazem das tecnologias são mais decisivos na existência ou não de controle por meio da técnica.

De acordo com Heidegger (2007), a técnica pertence ao ato de produzir, mas não é algo restrito ao domínio manual, uma vez que atua nas artes e exerce papel na construção da linguagem. Com isso, torna-se flagrante entender que nenhuma técnica é neutra, assim como as tecnologias também não são. Ao mencionar que não existe neutralidade nas técnicas e nas tecnologias, penso ser relevante destacar que os usos humanos também não são neutros. Não sigo a perspectiva de que as tecnologias são neutras no que se refere a efeitos sociais, mas, ao mesmo tempo, acredito que os seres humanos possuem papéis decisivos para definir a potencialização desses efeitos, sejam benéficos, maléficos ou de qualquer outra natureza. Assim como defendido por McLuhan (1974), ao dizer que “o meio é a mensagem”, os usos e os efeitos sociais das tecnologias podem representar a face da humanidade.

A técnica, segundo Heidegger (2007), está permeada pela causalidade, sendo que existem quatro causas: (I) o material, que seria a tecnologia utilizada; (II) a forma, que está relacionada ao modo como a técnica é empreendida; (III) o fim, que representa

a intenção da técnica; e (IV) o resultado da efetivação técnica. Entendo a noção de técnica proposta por Heidegger como relevante aos estudos sobre tecnologias; porém, a causalidade direciona a um caminho conflituoso, principalmente nos estudos no campo da Educação: a ideia de causa e efeito. Destaco que não sigo essa dicotomia, pois acredito que ela exclui as peculiaridades dos contextos sociais em que a técnica e as tecnologias são empregadas. Para Lévy (2010), a linha ontológica apontada por Heidegger não trata a técnica e as tecnologias como domínios imersos em questões culturais e históricas. De acordo com Lévy (2010), esses dois conceitos precisam ser pensados por meio de uma perspectiva transcendental, na qual tecnologias são analisadas a partir dos contextos históricos, culturais e circunstanciais de produção e uso.

McLuhan diz que “toda tecnologia nova cria um ambiente que é logo considerado corrupto e degradante” (1974, p. 12). Penso que esse fenômeno seja representado, na contemporaneidade, pela resistência de parte da sociedade em utilizar novas tecnologias. Cada tecnologia emergente acaba entrando em embates com tecnologias desenvolvidas anteriormente até que consigam se estabelecer socialmente. Esse processo é contínuo e as diversas tecnologias passam, em proporções diferentes, por essa verdadeira sabatina social. Lévy (2010) chama o fenômeno de negação das novas tecnologias como o “cúmulo da cegueira”, problematizando o fato de que técnicas antigas são consideradas culturais enquanto as novas são taxadas como contrárias à vida. Com base nessa afirmação, penso que o estabelecimento das tecnologias acontece quando elas passam a ser consideradas clássicas. O rádio, a televisão, o telefone, os primeiros computadores e tecnologias de outros suportes, a exemplo das vacinas, também passaram/passam por momentos de refutação até se estabilizarem na sociedade. A cada atualização dessas tecnologias, porém, novos questionamentos e atitudes refutatórias surgem, assim como temos presenciado no caso das vacinas de combate à covid-19<sup>8</sup>.

Diante dessa acepção, compreendo tecnologias como dispositivos criados para simular e ampliar as habilidades humanas, efetivar técnicas e potencializar práticas sociais, influenciando, assim, as nossas formas de percepção, vivência e ação no mundo

---

<sup>8</sup> A pandemia causada por uma família do coronavírus, denominada de covid-19, fez com que atividades acadêmicas, profissionais e de lazer fossem interrompidas ou adaptadas em diversos países no início de 2020.

(LÉVY, 2010). As tecnologias têm ampliado as capacidades humanas, principalmente nas esferas mecânicas, sensoriais e intelectuais (SANTAELLA, 1997). Com isso, entendo que o termo “tecnologia” precisa ser visto de forma ampla, pois não pertence apenas aos domínios eletrônicos e digitais (BRAGA, 2013). As tecnologias englobam a noção de desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, a expressão não representa apenas o que é atual ou novo. As tecnologias atuais não surgem do nada, uma vez que o desenvolvimento delas acaba se baseando, mesmo que de forma mínima, nos caminhos trilhados por invenções anteriores (SILVERSTONE, 2002). As tecnologias demandam, portanto, análises que partam de contextos sociais, abarcando tempo e espaço, para compreender os efeitos empregados na humanidade.

O termo “tecnologia” tem sido historicamente relacionado à noção de máquina, sendo que essas máquinas são baseadas em capacidades do corpo e do cérebro humano (SANTAELLA, 1997). Nessa perspectiva, as tecnologias simulam, de forma ampliada, três dimensões principais do ser humano: o nível muscular-motor, o nível sensorial e o nível cerebral. No primeiro, ocorre a imitação ampliada da força humana por meio de máquinas musculares. No segundo, as máquinas potencializam os sentidos humanos, a exemplo da visão e da audição. No terceiro, a meta é ampliar as capacidades cerebrais humanas, o que Lévy (2010) chama de tecnologias da inteligência. Essas máquinas, entendidas aqui como sinônimos de tecnologias, foram arquitetadas com base em necessidades e ambições sociais. Dessa forma, levando em consideração que as tecnologias estão imersas em questões sociais e culturais, torna-se flagrante pensar que tanto a produção quanto os usos delas não são neutros.

No campo educacional, as tecnologias passam, assim como em outras esferas sociais, por processos de aceitação, negação, ceticismo, dentre outros. Lévy (2010) aponta que a técnica é comumente taxada como uma potência maléfica. Para ele, tal concepção é perigosa por empregar um aspecto negativo às novas tecnologias e um *status* cultural às tecnologias existentes há mais tempo na sociedade. Seguindo uma linha diferente, Selwyn (2014) destaca que os estudos no âmbito das tecnologias, principalmente na Educação, suscitam certo grau de ceticismo, uma vez que grande parte das discussões tende a ilustrar projetos positivos em relação a práticas educativas. Para o autor, esse percurso teórico acaba, em muitos casos, banalizando a presença das novas tecnologias e silenciando discussões sobre justiça social. Diante disso, Selwyn

(2014) propõe que os estudos sobre tecnologias na Educação percorram caminhos críticos.

A crítica, segundo Selwyn (2014), pode ser representada, dentre outras formas, pela problematização de visões que apontam as tecnologias como elementos inevitáveis para a melhoria da Educação. Nesse caso, o ceticismo não estaria direcionado à negação de que as tecnologias, principalmente as digitais, podem proporcionar progresso educacional; o que se põe em discussão é a noção propagada de tais tecnologias sejam veículos infalíveis para o avanço educacional. Silverstone (2002) propõe um questionamento similar ao indagar a concepção de essencialidade que vem sendo construída em torno das tecnologias digitais. Considero, com base nessas premissas, que o estudo crítico tenciona questionar os efeitos sociais da presença das diversas tecnologias sem que se caia nos binarismos do “certo” e “errado” ou “bom” e “ruim”. Além disso, creio que uma postura crítica frente à temática demanda a problematização da noção de tecnologia como algo novo, avançado e com potencial inato de mudança social. Uma postura contemplativa e que prima pela defesa incontestável das tecnologias digitais gera, em muitos casos, desgastes teóricos que impedem um trabalho de crítica consistente acerca desses dispositivos.

Acredito que alguns estudos no campo das tecnologias, principalmente na área educacional, possuem responsabilidade nesse processo de refutação que se instaura a cada nova tecnologia que emerge socialmente. A meu ver, as tecnologias digitais precisam ser levadas para as salas de aula, mas esse acolhimento não precisa excluir a presença de outras tecnologias, muito menos classificá-las como ultrapassadas. Nessa acepção, a postura a ser destacada é a da hibridização das tecnologias, não da exclusão ou do abandono. Ao falar sobre tecnologias, com destaque para as digitais, questões de acesso precisam ser levadas em consideração. O acesso a tecnologias digitais possui disparidades nas diferentes classes sociais, até em países classificados como desenvolvidos. Basta lembrar que, nos dias atuais, ainda há escolas brasileiras sem laboratórios de informática, demanda existente desde o fim do século XX, e sem a oferta de dispositivos móveis com acesso à internet. Em alguns casos, esses laboratórios existem, mas não há manutenção de aparelhos. Um ponto flagrante nessa discussão, ainda, é que esses laboratórios parecem ter ficado na primeira geração da internet, pois tecnologias atuais, a exemplo de *tablets* e *smartphones* não são agregadas aos espaços existentes.

Nesse sentido, com base na cultura da convergência de Jenkins (2009), considero que as práticas de letramentos digitais têm sido permeadas, em parte considerável, por um processo de hibridização tecnológica. Com isso, destaco que, hoje em dia, pensar em letramentos digitais como práticas sociais demanda atentar para usos de tecnologias de diversos formatos, sejam elas antigas ou novas. Apesar dos dispositivos digitais oferecerem novas possibilidades, principalmente por conta da interatividade, assim como aponta Costa (2002), as tecnologias anteriores continuam exercendo papéis decisivos na sociedade. Logo, a linha que defendo é a de que não precisamos supervalorizar dispositivos emergentes em detrimento dos já consolidados, mas, sim, pensar em processos de convergência. Compreendo, assim como Jenkins (2009), que a convergência não está resumida à junção de diferentes possibilidades em um mesmo aparelho, a exemplo da oferta de calculadora, câmera, gravador e calendário em aparelhos celulares. Por outro lado, apesar de também pensar em convergência como uma inteligência coletiva, o meu olhar recai sobre os usos sociais das tecnologias. Dessa forma, penso os letramentos digitais por meio de uma perspectiva de hibridização dos usos das várias tecnologias disponíveis na sociedade.

Na Educação, o número de publicações sobre os usos de tecnologias digitais tem aumentado consideravelmente nas últimas décadas, mas percebo que poucas discussões trazem propostas híbridas que contemplem tecnologias de tempos sociais diversos. O Grupo de Trabalho em Educação e Comunicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação reúne pesquisadores que estudam os impactos das tecnologias nos espaços educacionais, dentre eles, Pretto (2011; 2013) e Lucena (2016). O desenvolvimento de investigações sobre tecnologias na Educação pode ser visualizado, ainda, por meio da oferta de linhas de pesquisas em programas de pós-graduação em Educação em universidades públicas brasileiras. Esses estudos, em número significativo, assim como as teorias dos letramentos digitais, tomam a utilização das diversas tecnologias para além do uso instrumental. Por outro lado, os entraves sociais, principalmente na educação pública, tornam o acolhimento desses dispositivos em sala de aula um trabalho desafiador por parte dos professores. A falta de aparelhos, de rede de internet e de estrutura mínima em grande parte das escolas públicas costuma ser a responsável pela ausência de práticas culturais digitais.

A presença de tecnologias na Educação, tanto de forma geral quanto específica, demanda um trabalho que ultrapasse o domínio instrumental. Com isso, não pretendo

afirmar que a abordagem de aspectos instrumentais das diversas tecnologias seja irrelevante, principalmente por levar em consideração que o acesso a tais dispositivos não é semelhante para todas as pessoas. O que problematizo é a permanência em questões técnicas, uma vez que a escola é um dos grupos sociais responsáveis pela construção da cidadania. Luke (2001) destaca que o trabalho com tecnologias em sala de aula pode recorrer a diversas áreas, como a História, a Ciência, os Estudos Culturais e a Linguagem. Na Educação Linguística Crítica, as tecnologias podem ser estudadas, dentre outras possibilidades, como dispositivos que impactam na construção social da linguagem. Assim como Luke (2001) argumenta, os ambientes digitais acabam oferecendo às pessoas oportunidades para a ressignificação de diversas linguagens. O que se observa, diante das atuais potencialidades tecnológicas, é que os processos comunicativos tendem a caminhar por linhas cada vez mais dinâmicas e multimodais.

Pensar sobre tecnologias digitais, nesse caso, na Educação, significa caminhar por terrenos permeados por processos constantes de modificação, embora a ideia aqui não seja apontar tais tecnologias como dispositivos avançados. Assim como Pretto (2011) afirma, a oferta social de tecnologias traz desafios à vivência humana porque coloca em jogo novos padrões de comportamento e de dinâmicas no acesso à informação. Esse aspecto é mencionado por Lévy (2010) ao defender que a atualização técnica desestabiliza o equilíbrio de forças e representações da inteligência coletiva. Sendo assim, cada nova tecnologia, mesmo que baseada em tecnologias anteriores, precisa ser analisada como possível veículo de impacto social direto, mas, não necessariamente, de melhoria da humanidade. Com isso, penso que o estudo crítico das tecnologias tenciona acolher a presença de novas tecnologias na sociedade, a exemplo dos *smartphones* ou das plataformas digitais, mas não segue uma linha de celebração. O foco recai, então, na relevância do exercício de questionamento sobre os diversos efeitos sociais desses dispositivos.

Ao passo que negar ou rejeitar esses dispositivos pode se mostrar limitante, acolhê-los com mera contemplação e despreocupação pode restringir o debate social. Pondero, com base em Morozov (2018), que um caminho relevante seja pensar que as tecnologias são permeadas por aspectos políticos. Assim como mencionado em Boa Sorte e Santos (no prelo), não há como voltar no desenvolvimento das tecnologias. O que precisamos manter é o que Menezes de Souza (2011) denomina como exercício da suspeita, neste caso, em relação às tecnologias. Esse exercício perpassa pelo

questionamento das relações humanas com tecnologias de vanguarda e emergentes, os efeitos da presença desses dispositivos na sociedade e os impactos ambientais que tais invenções acabam trazendo. Esse exercício da suspeita, que se inicia internamente e parte para questionamentos globais, serve para não cairmos em discussões extremistas e que nos desviam dos processos de leitura e releitura internos e do mundo.

### **3.2 Um panorama histórico das teorias sobre letramentos**

Antes de iniciar as discussões específicas sobre letramentos digitais, penso ser relevante retomar as raízes teóricas do termo “letramento”. O nome responsável pelas primeiras discussões sobre letramento que, de fato, ganharam o mundo foi Paulo Freire (FREIRE; MACEDO, 1987). Em meio ao caos político e social do período ditatorial brasileiro, historicamente compreendido entre 1964 e 1985, além da constatação das inúmeras injustiças sociais enfrentadas por classes economicamente desfavorecidas, Freire propôs um novo olhar acerca do processo de alfabetização (FREIRE, 2010). Para ele, 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. Por outro lado, o desenvolvimento de novas tecnologias e, também, as reviravoltas econômicas globais contribuíram para que as teorias sobre letramentos fossem pensadas por meio de perspectivas plurais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; 2011; 2015). Essa necessidade surgiu, dentre outros aspectos, por conta das mudanças na relação que as pessoas passaram a ter com as informações, tendo em vista que o acesso aos ambientes digitais proporcionou a quebra de barreiras comunicacionais e informacionais. Foi diante desse cenário emergente que James Paul Gee apresentou a proposta dos Novos Letramentos. Para Gee (1990), letramento significa o domínio ou o controle sobre discursos envolvendo textos, naquele período, majoritariamente impressos.

O trabalho com textos impressos acabou deixando de ser o único ramo de discussão no campo dos letramentos após o desenvolvimento de computadores de mesa, dos *laptops* e da internet global nos anos 1990. A perspectiva dos Novos Letramentos

estava centrada na ideia do discurso. Para Gee (1990, p. 143, tradução minha), discurso é uma “associação socialmente aceita das formas de usar a língua, pensar, sentir, crer, valorizar e agir que pode ser utilizada para identificar alguém como membro de um grupo social”. A perspectiva de discurso proposta por Gee (1990), de certo modo, estava sintonizada com as concepções de prática situada propostas por Freire anteriormente, sendo que se diferenciava pelo fato de entender os contextos de produção dos textos como decisivos no processo de construção de sentidos.

Falando especificamente sobre o Brasil, Monte Mór (2015) menciona a existência de três gerações dos estudos sobre letramentos. A primeira geração dos letramentos, desenvolvida por Paulo Freire, na década de 1960, problematizou o ensino de leitura e escrita baseado no método fônico-silábico. Freire defendeu que o processo de alfabetização deveria contemplar as diferentes realidades dos alunos para que eles fossem capazes de desenvolver uma consciência social. Essa consciência simbolizava a capacidade de enxergar e problematizar o papel de cada indivíduo na sociedade, principalmente no caso das classes economicamente desfavorecidas (MONTE MÓR, 2015). Dessa forma, as perspectivas freireanas de leitura e escrita objetivavam a formação crítica da cidadania por meio do trabalho com temas geradores, ou seja, temáticas que estivessem relacionadas com as experiências de vida dos estudantes. Como o Brasil passava por um período de ditadura política, os ideais de Paulo Freire foram vistos como nocivos à manutenção da opressão social, o que causou a sua expulsão do país nos anos de 1960.

A segunda geração dos letramentos no Brasil surgiu a partir do fim do período ditatorial, em meados da década de 1980. Os estudos de Paulo Freire, que já tinham ganhado projeção internacional, foram retomados por autores brasileiros e revisitados por autores estrangeiros. As discussões de Brian Street, que levavam em consideração as ideias de Paulo Freire, apresentaram novos olhares sobre a noção de letramento (MONTE MÓR, 2015). Para o autor, os letramentos eram práticas sociais que extrapolavam os domínios convencionais de leitura e escrita, uma vez que apenas essas esferas tradicionais não supriam as demandas de uma sociedade emergente cada vez mais plural. Nesse sentido, o trabalho com as habilidades de leitura e escrita passou a atender para a língua como um fenômeno que servia a usos sociais variados. A segunda geração dos letramentos começou a suscitar, ainda, a problematização de que a leitura e

a escrita não deveriam ser entendidas apenas como tarefas das disciplinas de língua materna e estrangeira.

A terceira geração dos letramentos no Brasil emergiu por volta do fim da década de 1990 e foi inspirada nas perspectivas dos multiletramentos, desenvolvidas pelo *New London Group* [Grupo Nova Londres] (COPE; KALANTZIS, 2000). O grupo expandiu as noções de consciência social e as concepções de letramentos como práticas sociais, aspectos que passaram a ganhar destaque nas discussões acerca do ensino de línguas no contexto brasileiro. Os letramentos, então, passaram a contemplar linguagens e suportes variados para entender a leitura e a escrita como construção de sentidos. Monte Mór (2015) menciona que a ampliação dos estudos sobre letramentos foi potencializada por conta das demandas de um mundo cada vez mais globalizado e em face das novas ofertas tecnológicas que alcançaram públicos diversificados. Dessa forma, em razão das constantes desestabilizações das esferas culturais, econômicas e políticas, os estudos de letramentos começaram a demandar constantes releituras e reconfigurações.

Essa perspectiva ampliada acerca dos letramentos surgiu a partir dos diálogos entre pesquisadores do *New London Group*. Após uma série de reuniões iniciadas em 1994, dez pesquisadores ligados a universidades dos Estados Unidos, Inglaterra e Austrália se reuniram para compor a obra clássica intitulada *Multiliteracies* (COPE; KALANTZIS, 2000). De forma geral, o livro aponta a existência de diversos letramentos que contribuem para que as práticas de leitura e escrita sejam mediadas a partir de múltiplas plataformas e diferentes contextos. Dentre os letramentos explorados na obra, cito o letramento crítico, o letramento digital e o letramento visual. A escolha do termo Multiletramentos estava ligada à multiplicidade de oferta de canais e mídias para o estabelecimento de processos comunicativos, além da diversidade linguística e cultural cada vez mais aparente na época. Na Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo *New London Group*, os processos comunicativos são entendidos como meios para a construção de sentidos. Além disso, a noção de texto passa por uma base multimodal, na qual imagens, áudios, vídeos, gestos, comportamentos e discursos são entendidos como tipos diferentes de textos.

A Pedagogia dos Multiletramentos trabalha com base em quatro elementos: a prática situada, inspirada na teoria de Paulo Freire, que considera o contexto social e as experiências de vida dos estudantes; a instrução aberta, a qual perpassa por uma linha

metalinguística dos processos de *design*; uma concepção crítica ligada à análise do impacto dos aspectos linguísticos, sociais e culturais na construção de sentidos; e a prática transformadora, na qual os estudantes são vistos como construtores de sentidos e das práticas sociais do futuro. A Pedagogia dos Multiletramentos parte da acepção de *design*, o qual pode ser entendido como os recursos disponíveis para a produção de sentidos e/ou como a organização das plataformas textuais. Dessa forma, o processo de construção de sentidos se desenvolve pelo reconhecimento dos *designs* disponíveis, o *design* em si, ou seja, a produção de sentidos por meio de processos semióticos, e o *redesign*, que seria a reformulação dos *designs* disponíveis.

Mais de uma década após o lançamento da obra *Multiliteracies*, Mary Kalantzis e Bill Cope, líderes do *New London Group*, propuseram que o termo *literacies* seria suficiente para representar a multiplicidade de letramentos na atualidade. Além disso, ao propor tal terminologia, evidencia-se que os letramentos se inter-relacionam e, quando são referenciados separadamente, servem prioritariamente a uma questão didática e acadêmica (KALANTZIS; COPE, 2012). No fim das contas, o que se presencia é um entrelace de vários letramentos na vida cotidiana. Sendo assim, a concepção que adoto neste trabalho é a de que os letramentos digitais se relacionam com vários outros letramentos, a exemplo do letramento crítico, do letramento visual, do letramento midiático, dentre outros. Nesse sentido, não entendo as práticas de letramentos desenvolvidas dentro e fora dos ambientes escolares como elementos isolados; em vez disso, defendo uma perspectiva rizomática entre esses espaços. Percebo diálogos possíveis entre Lankshear e Knobel (2008; 2015) e Cope e Kalantzis (2000), pois, apesar dos primeiros autores não focarem no ambiente escolar, as perspectivas apresentadas enfatizam o desenvolvimento de uma consciência social crítica, um dos aspectos flagrantes na Pedagogia dos Multiletramentos.

### 3.3 Letramentos digitais

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, mas percebo que as propostas dele seguiam linhas mais computacionais do que educacionais. Lanço 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. Dessa forma, penso que as obras iniciais de Gilster não possuíam uma veia educacional tão evidente como, por exemplo, as discussões sobre multiletramentos do *New London Group*. O que percebo, como já mencionei, é uma leitura bem mais próxima da área computacional do que referente a uma reflexão no campo educacional em si.

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.

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.

Em termos gerais, os estudos iniciais sobre letramentos digitais giravam em torno de uma dicotomia: a associação de letramento digital a processos técnicos ligados ao *hardware* e ao *software*, os quais demandavam uma lista de habilidades eletrônicas; e, por outro lado, o desenvolvimento do relacionamento com as informações disponíveis na internet (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Acredito que essa dicotomia acabava revelando que o termo “letramento digital” se tornou limitado a uma das esferas

semânticas: era atrelado apenas a um processo de alfabetização digital, o que restringia ao aspecto técnico; ou era ligado somente ao caráter social das tecnologias, o que também limitava a dimensão conceitual do termo. Nos estudos da área da Educação no Brasil, a expressão “letramento digital” tem sido comumente utilizada para defender a inclusão digital nas escolas. Essa perspectiva pode ser visualizada em obras amplamente conhecidas, a exemplo de Takahashi (2000) e Bonilla e Pretto (2011; 2015).

É relevante lembrar que conceito de “letramento digital” despontou teoricamente na última década do século XX, ou seja, ainda em meio ao desenvolvimento da internet global e do acesso limitado, se comparado aos tempos atuais, a aparelhos digitais móveis. Naquela época, a *web 1.0* vigorava e ditava o tipo de relacionamento humano com a internet. A *web 1.0* foi, em breves palavras, 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). A desterritorialização pode ser entendida como a condição de não estar preso a um espaço físico ou um tempo histórico.

A desterritorialização que está relacionada à internet é aquela que acontece por meio da linguagem, seja ela escrita, visual, sonora ou multimodal. Por meio da linguagem, passamos a ter uma noção abstrata do passado, do presente e do futuro. É por intermédio da linguagem que a nossa presença, as nossas ações e pensamentos são apreendidos e ganham significado. Historicamente, os primeiros processos de desterritorialização aconteceram por meio de transportes terrestres, aéreos ou aquáticos. O corpo físico passou a ser e estar em vários territórios desde a invenção dos transportes (LÉVY, 2011). Após o advento da internet, a desterritorialização humana se deu, também, por meio de aparatos tecnológicos da era digital. As salas de bate-papo, o envio de e-mails e o hipertexto são fenômenos que caracterizam a virtualização da linguagem e da presença humana. O hipertexto acabou ressignificando as formas de leitura, uma vez que abriu margens diversas para o possível. Antes da internet, quem cumpria a tarefa de propor uma viagem não corporal por meio da voz era o telefone.

Com a virada do século XXI, conceber a existência de diversos letramentos digitais foi se mostrando flagrante em face do aumento no acesso à internet e às

tecnologias digitais, além da potencialização da ubiquidade. Se pensar em desterritorialização nos anos 1990 já se mostrava um aspecto decisivo, o que falar de um período em que essa é a característica principal das tecnologias móveis? A *web 2.0* é conhecida como a internet da produção, ou seja, aquela em que a sociedade em geral também passou a produzir conteúdo nos ambientes digitais. Aponto, no entanto, que a possibilidade de participação social na produção não acontece por acaso. As grandes empresas de comunicação e informação começaram a se apoiar nesse fator para criar novos mercados, conquistar outros públicos e, com isso, estabelecer uma rede de lucros. Segundo Zacchi (2016), essa é, geralmente, a perspectiva neoliberal presente em diversos setores da sociedade.

Com o desenvolvimento constante de novas tecnologias e o aumento do acesso à internet, as relações humanas têm seguido percursos distintos daqueles vistos até a década de 1990. Além da disseminação do acesso aos ambientes digitais para grandes números populacionais, é visível que a internet de hoje não é igual àquela de décadas atrás. Temos 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 (ALMEIDA, 2017). A demarcação cronológica da internet é complexa, pois, na verdade, a sociedade em geral tem vivido a junção das fases. A *web 1.0* não foi extinta nos anos 1990 e, muito menos, a *web 2.0* ficou presa à primeira década do Século XXI. O que tem acontecido, de fato, é um processo híbrido de soma entre essas fases. Essa coexistência de tipos variados de internet serve para evidenciar, dentre outras coisas, que vivemos tempos sociais cada vez mais multifacetados.

O histórico da internet, no formato que utilizamos atualmente, tem sido dividido em eras, conhecidas como *webs*. A primeira fase da internet, conhecida como *web 1.0* e iniciada em meados da década de 1990, foi caracterizada pelo papel passivo do usuário nas redes, uma vez que a população em geral não produzia conteúdo. Resumidamente, era a internet do acesso e da leitura, o que a fez ser apelida de “internet fechada”. A segunda fase, a *web 2.0*, surgiu no início dos anos 2000 e foi pensada para possibilitar uma participação direta do grande público na produção de conteúdo. Nessa fase, foram desenvolvidas as primeiras mídias sociais, a exemplo do *Orkut*, *MSN*, *Facebook*, *Youtube* e *Twitter*. Logo após, presenciamos o surgimento da *web 3.0*, conhecida como “web semântica”, na qual o acesso de cada usuário é personalizado a partir do histórico

de navegação por meio da inteligência artificial (ALMEIDA, 2017). Costumo dizer que a *web* 3.0 traça rotas de navegação nos ambientes digitais, sendo que o histórico de acesso dos usuários impacta os conteúdos que serão exibidos para eles.

Atualmente, temos presenciado o desenvolvimento da *web* 4.0. Em linhas gerais, essa fase da internet tem se desenvolvido com base nos seguintes aspectos: a intensificação da ubiquidade, uma vez que os pontos de acesso e as redes têm melhorado significativamente; a inexistência de anonimato nas redes e conflitos relacionados à privacidade digital; o estabelecimento de processos simbióticos, tendo em vista as novas formas de relação entre grandes empresas e indivíduos; e a ampliação da inteligência artificial e da realidade aumentada (ALGOSAIBI *et al*, 2017). Segundo Benito-Osorio *et al* (2013), estudos já indicam o planejamento de uma *web* 5.0, fase da internet caracterizada por uma abordagem sensorial-emotiva. As propostas indicam que a internet será capaz de identificar e expressar sentimentos com base em processos de inteligência artificial.

Levando em conta o caráter híbrido da internet, defendo, com base em Snyder (2008), que o acolhimento de tecnologias digitais, a exemplo de computadores, *smartphones* e videogames, não deveria significar o abandono de outros recursos e tecnologias. A linha teórica que baseia as minhas definições sobre letramentos digitais aponta que as tecnologias, tanto analógicas quanto digitais, vivem um processo de hibridização, seja por necessidade social ou por escolha das pessoas que as utilizam. Dessa forma, falar em extinguir a escrita tipográfica na escola, em deixar de utilizar recursos impressos e enfatizar o uso de aparelhos digitais em detrimento de outras tecnologias é, no meu ponto de vista, uma concepção equivocada. Na verdade, esses posicionamentos teóricos extremos acabam criando estereótipos sobre as teorias dos letramentos digitais e dificultando o desenvolvimento de práticas em sala de aula.

Este trabalho, incluso no campo da Educação e da Linguística Aplicada, percorre um caminho que não toma as tecnologias digitais como veículos de estabelecimento de posturas críticas em si. O simples acesso a essas tecnologias pode garantir a aprendizagem de habilidades técnicas, mas, não necessariamente, o desenvolvimento de letramentos, uma vez que eles demandam um exercício de crítica (SNYDER, 2008). Acredito ser relevante desprender a ideia de habilidade de escrita ou conhecimento técnico-digital, fatores decisivos na alfabetização tipográfica e na alfabetização digital,

da noção de letramentos. Os letramentos, sejam em contextos tipográficos ou digitais, sempre simbolizaram um passo à frente da alfabetização. Não se trata de negar a aprendizagem técnica da alfabetização, o que seria um devaneio, mas, sim, de entender esses processos como meios para práticas sociais que demandam criticidade e análise sobre o que é produzido por meio deles.

Teorizar sobre letramentos digitais, principalmente neste cenário de desenvolvimento tecnológico veloz, é uma tarefa permeada por constantes revisões. Direciono, então, o meu olhar a alguns fatores flagrantes nesta terceira década do século XXI. A oferta de novas possibilidades tecnológicas não está apenas relacionada ao acesso, mas, com destaque, para a construção de novos modelos de pensamento social; a lógica do digital tem se atualizado constantemente. Basta mencionar que nós, seres humanos, nem sempre estamos em frente ao domínio dos aparelhos digitais para que eles iniciem o funcionamento. Essa é a realidade das *webs* 3.0 e 4.0, as quais estão fortemente ligadas a processos de inteligência artificial (ALGOSAIBI *et al*, 2017)<sup>9</sup>. A *web* 3.0, ou *web* semântica, é baseada no funcionamento de algoritmos inteligentes, uma vez que os computadores passaram a não apenas ler as informações, mas a entendê-las e categorizá-las de acordo com cada usuário da rede.

Partindo para a *web* 4.0, permeada pelo incremento constante da inteligência artificial e da realidade aumentada, novos processos se apresentam para que a epistemologia dos letramentos digitais necessite de revisão. Essa nova fase da internet modifica, principalmente, as formas de interação não somente entre as pessoas, o que já acontecia nas fases anteriores, mas, também, a relação do humano com o mundo digital. A realidade aumentada, potencializada por essa nova geração da internet, propicia que o universo digital entre no domínio físico, processo normalmente inverso (BONNER; REINDERS, 2018). Acredito que, nesse momento, seja necessário diferenciar realidade aumentada de realidade virtual. Na realidade aumentada, elementos digitais são posicionados no mundo real, ou físico, por meio da utilização de programas e

---

<sup>9</sup> A inteligência artificial pode ser entendida como a aplicação de características da inteligência humana em sistemas de computadores e máquinas. No entanto, tal aplicação deixa diferenças entre essas inteligências salientes, uma vez que ambas possuem limitações e/ou aspectos próprios, a exemplo da velocidade, no caso da inteligência artificial, e da habilidade de abstração, aspecto relevante da inteligência humana. Apesar de ter ganhado destaque no Século XXI, a expressão “inteligência artificial” passou a ser utilizada em meados da década de 1950 por especialistas da área da Matemática e Informática, a exemplo de John McCarthy, um cientista da computação estadunidense (RUSSELL; NORVIG, 1995; SANTAELLA, 2019).

aplicativos de vídeo (AZUMA *et al*, 2001; YEP *et al*, 2019). Por outro lado, o processo é o inverso na realidade virtual, uma vez que o humano é transportado para o ambiente digital, geralmente por meio de projeção 3D ou 4D.

O desenvolvimento de atividades que contemplem os aspectos essenciais dos letramentos digitais não é uma tarefa simples, principalmente no contexto brasileiro. A disparidade social de acesso a tecnologias em geral, especialmente as digitais, é extrema, sem falar na oferta desigual de internet. Por outro lado, mesmo que o peso da desigualdade social seja significativo, os letramentos digitais podem permear diferentes realidades, tendo em vista que a perspectiva de análise vai além do uso e passa pelos efeitos sociais desse uso. Sendo assim, a falta de acesso também é um caminho para se iniciar discussões ligadas aos letramentos digitais. Falar e proporcionar uma consciência sobre os letramentos digitais não se trata mais de uma escolha docente, mas, sim, de uma demanda social.

Aproprio-me de três campos dos letramentos apresentados por Schield (2004) para discutir sobre as bases semânticas que, na minha visão, são relevantes na teorização sobre letramentos digitais: o letramento informativo, o letramento estatístico e o letramento de dados. De certa forma, essas três esferas já são bem diluídas nas teorias sobre letramentos digitais, mesmo nas discussões iniciais de Paul Gilster. Em breves palavras, o letramento informativo lida com o relacionamento das pessoas com as informações disponíveis nos ambientes digitais. O letramento estatístico enxerga as estatísticas como argumentos que servem para a legitimação de informações, tanto verdadeiras quanto falsas. O letramento de dados propicia uma análise das ferramentas variadas de acesso, conversão e manipulação de dados na internet.

Compreendo os letramentos digitais a partir do diálogo entre os estudos de áreas diversas, a exemplo das que apresento aqui, sempre objetivando a reflexão e a construção de sentidos nesta era de constante desenvolvimento digital. Os letramentos digitais são letramentos, uma vez que estão imbricados em um conjunto de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000). A demarcação que faço nesta dissertação está relacionada a uma delimitação teórica inerente e característica da pesquisa científica. Nesta seção, o meu interesse principal é apresentar a teoria dos letramentos digitais, antes de tudo, como uma teoria dos letramentos, a qual se apropria de estudos variados para construir sentidos.

As definições iniciais de Gilster (1997) e Eshet-Alkalai (2004) já apontavam que ser letrado digital extrapola a habilidade de usar aparelhos digitais ou tecnologias em geral no domínio técnico. Ser letrado digital, de acordo com esses autores, compreende o desenvolvimento de uma consciência sobre as nossas posturas nos ambientes digitais. Eshet-Alkalai (2004) definiu esses letramentos como habilidades de sobrevivência na era digital. Foi com base nessa acepção, e descartando a ideia de uma lista de habilidades técnicas, que Gilster (1997) e Bawden (2008) apontaram o pensamento crítico como alicerce para o que eles entendiam como “letramento digital”. Segundo Lanham (1995), assim como Lankshear e Knobel (2008), o letrado digital é aquele que muda de um meio ou plataforma e reconhece os aspectos de produção de linguagem que melhor se encaixam na construção de sentidos. Com isso, o que resulta é uma união entre o tipo de ambiente digital e o tipo de informação que se pretende desenvolver.

Aponto, no entanto, que essa noção de adaptação da informação ao meio não acontece de um instante a outro. Além disso, nem todas as pessoas sentem a necessidade de adaptar a forma como produzem informações nos ambientes digitais. Considero a livre escolha pelos caminhos de produção de informações como um aspecto flagrante dos letramentos digitais, uma vez que o estabelecimento de receitas não se configura nesse campo teórico. Por outro lado, a tomada de consciência acerca desses letramentos demanda do leitor/produtor de informações o reconhecimento que a multimodalidade emprega influência significativa nas ações em plataformas digitais. De acordo com Kress (2000), a multimodalidade é caracterizada pela existência de tipologias textuais diversas, as quais possuem formatos diferentes e propiciam a construção de sentidos.

A multimodalidade entende, portanto, que todos os produtos de linguagem, desde os sonoros aos visuais, precisam ser entendidos como textos. Com isso, o texto passa a ser compreendido além do domínio tipográfico, perpassando por uma linha ampla e multimodal. A linha teórica da multimodalidade possui afinidades com as discussões da Semiótica, a ciência dos signos. A Semiótica entende os signos como elementos repletos de linguagem, o que nos faz construir sentidos a partir deles (SANTAELLA, 1983; 2005). A meu ver, a diferença entre a multimodalidade e a Semiótica está no fato que a primeira classifica as diferentes variedades de signos como textos, enquanto a segunda não apresenta tal demarcação. Dessa forma, penso que a

multimodalidade se apropria da teoria dos signos para ampliar a noção de texto e de desenvolvimento da construção de sentidos.

A partir do momento que o usuário dos meios digitais toma consciência de que tudo o que se apresenta a ele na tela de um computador ou de um celular possibilita a construção de diferentes sentidos, ele passa a perceber que cada detalhe é relevante na leitura digital. Nada passa sem influenciar, em maior ou menor medida, as nossas leituras nos ambientes digitais. Logo, se clicamos em um site e vários anúncios surgem ou o tipo de fonte do texto escrito nos desagrade, por exemplo, os sentidos construídos podem ser diferentes daqueles que produziríamos sem a presença desses signos. Dessa forma, o letrado digital percebe que o resultado de sua interpretação pode ser influenciado por um conjunto de signos e não apenas pelo conteúdo escrito.

Para Lankshear e Knobel (2008, p. 05, tradução minha), os letramentos digitais simbolizam “um conjunto de práticas e concepções de engajamento na construção de sentidos por meio de textos que são produzidos, recepcionados, distribuídos, compartilhados etc. via codificação digital”. Nesse sentido, Luke (2000) apontou a relevância de se pensar o relacionamento entre tecnologias e letramentos a partir de um pensamento plural e de uma perspectiva de desenvolvimento constante. Para a autora, o advento de novas tecnologias tem modificado práticas sociais, uma vez que:

Não apenas as formas de fazer negócios e lidar com informações têm mudado, mas, também, as nossas relações sociais cotidianas têm passado por mudanças profundas. Além disso, essas mudanças têm sido tão rápidas que a taxa de inovação tecnológica supera a taxa de produção de pesquisas sobre as consequências sociais, culturais e educacionais dos sistemas eletrônicos e de comunicação global (LUKE, 2000, p. 68, tradução minha).

A citação acima, situada na virada do século XXI, traz o pensamento mais presente nos tempos atuais: a noção de desenvolvimento tecnológico constante, uma vez que, de certa maneira, o universo digital está cada vez mais difundido mundialmente. Os letramentos digitais carregam em sua essência o sentido do que é o digital, mas o que ele é de fato? Realmente temos noção do que significa o termo “digital” ou apenas construímos uma consciência coletiva relacionada aos estereótipos que circundam essa temática? Considero esses questionamentos complexos por se tratar de um termo que possui bases semânticas diversas, desde o domínio coloquial ao campo científico.

Para Cramer (2015), o digital significa algo que pode ser dividido em unidades contáveis e discretas, independentemente do sistema de contagem utilizado. Dessa forma, o processo de contagem das unidades é binário, realizando-se por meio de padrões de “zeros” e “uns”, números decimais, registros em um pedaço de papel ou, ainda, os dedos da mão que representam os dígitos, origem do termo. É nessa perspectiva teórica que o digital pode existir sem estar relacionado obrigatoriamente ao aspecto eletrônico e ao funcionamento binário de zeros e uns. O conceito de digital vai além do universo dos computadores eletrônicos ou qualquer outro aparelho computacional (CRAMER, 2015).

A base semântica da palavra “digital” demonstra que, assim como a noção de tecnologia, é preciso desvencilhar a definição do termo “digital” da ideia limitada que se refere apenas a algo avançado, extremamente atual e futurista. O digital não surgiu com os computadores. O que aconteceu, de fato, foi uma potencialização, tendo em vista que o universo eletrônico ofereceu meios de expansão para o domínio digital. Além disso, é flagrante apontar que o digital não extinguiu o analógico; o que existe é um intercâmbio entre essas duas esferas tecnológicas (CRAMER, 2015). Ao contrário do que se construiu como senso comum, o analógico não está apenas relacionado a dispositivos pré-computacionais, levando em conta que existem computadores analógicos.

Falando especificamente sobre o universo computacional, o digital pode ser entendido como uma forma de representar a realidade em aspectos espaciais e temporais, nos quais o *software* é dependente do *hardware* e vice-versa (STRIANO, 2019). Dessa forma, os processos computacionais e de transmissão de informações podem ser analisados a partir dos seguintes aspectos: o digital contempla unidades independentes de dados que passam por um processo de discretização<sup>10</sup> e o analógico engloba conjuntos dependentes de dados semelhantes. Em relação ao aspecto de localização temporal, a transmissão digital costuma ser denominada como uma divulgação em “tempo real”, enquanto a transmissão analógica é geralmente nomeada de divulgação “ao vivo”. Apesar dos processos digitais apresentarem uma velocidade de transmissão maior em comparação aos processos analógicos, os dois domínios possuem

---

<sup>10</sup> Discretização é um termo da Matemática e da Ciência da Computação que representa a transmissão de conteúdos por meio de um processo de separação de dados em partes menores chamadas de unidades ou elementos, em que essas unidades se constituem como distintas, discretas (discretizadas) e não-contínuas.

atrasos (*delays*) e redundâncias, tendo em vista que são representações da realidade e não a realidade em si.

Sigo, a partir de agora, com uma discussão sobre o fenómeno de estabilização social do digital, processo que gerou o chamado “pós-digital”. Com base nos parágrafos anteriores, torna-se perceptível que a definição do termo digital é demasiadamente conflituosa. Adoto, nesta reflexão sobre o pós-digital, um recorte do digital relacionado às tecnologias mais recentes, principalmente aquelas da última década do século XX e dos tempos atuais após a virada do Século XXI. Entendo o pós-digital como o período em que o digital está consolidado na sociedade global, o que tem demandando análises e problematizações. Por outro lado, assim como os demais conceitos que apresento nesta dissertação, as definições não cabem em um tópico frasal, nem, muito menos, nos meus próprios entendimentos e reflexões.

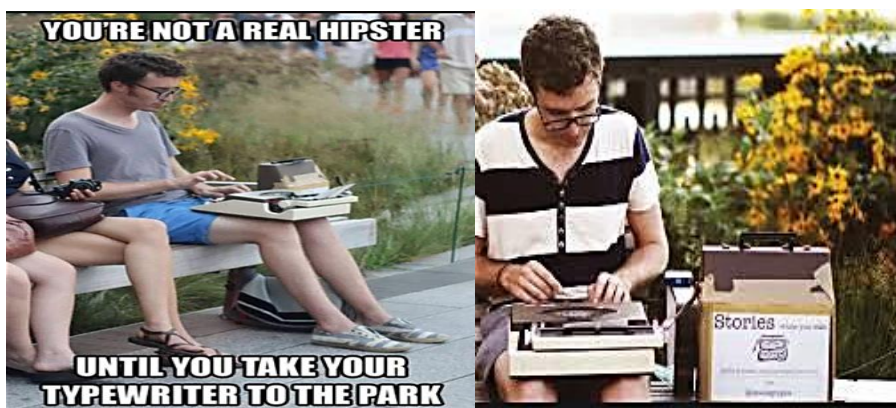
Por essa razão, percebo a relevância de apresentar definições sobre o pós-digital que são relevantes ao meu estudo sobre letramentos digitais. Santaella (2016) define o pós-digital como um acerto de contas dos seres humanos com o digital. Para a autora, o pós-digital se apresenta como uma análise acerca do que sobrou dos sonhos e promessas do digital. Para ela, o pós-digital pode ser visto, ainda, como um olhar que a população global tem lançado sobre a política mundial de dados, a vigilância geográfica e a privacidade no universo digital, aspectos que têm influenciado diretamente a vivência humana em nosso planeta. Santaella (2016) acrescenta, também, que o pós-digital mergulha em uma discussão sobre o lixo digital, tanto na esfera física do *hardware* quanto no caráter cibernético do *software*. É, em poucas palavras, uma análise da chuva informacional que a sociedade global tem vivido constantemente por intermédio do digital.

É relevante salientar, no entanto, que o pós-digital não se limita a uma visão determinista dos efeitos do digital nas sociedades globais. O pós-digital se apresenta, dentre outros aspectos, como uma afirmação da relevância do digital para a melhoria da vida humana. No entanto, estou longe de afirmar aqui uma visão contemplativa, mesmo porque me localizo como um pesquisador fora dos extremos de uma concepção catastrófica ou uma aceção extasiada do digital. O que não posso deixar de defender é que, assim como Santaella (2018) menciona, o digital, por meio dos dispositivos móveis, trouxe ao mundo a hipermobilidade, fazendo com que a relação humana com o

ciberespaço se intensificasse. O incremento da hipermobilidade possibilitou, dessa forma, o que chamamos de ubiquidade, ou seja, a possibilidade de ser e estar em vários lugares, muitas vezes, ao mesmo tempo.

Cramer (2015) aponta o pós-digital como uma perda do encantamento pelas tecnologias digitais e uma reflexão sobre os prós e contras da avalanche digital dos últimos anos. Além disso, o pós-digital pode significar o entrelace entre tecnologias analógicas e digitais, assim como a utilização de tecnologias pré-computacionais com propósitos novos ou adaptados às realidades e necessidades do presente. Defendo essa mesma linha de raciocínio apresentada por Cramer quando penso em práticas de letramentos digitais, uma vez que tais práticas não se restringem aos usos de tecnologias consideradas avançadas ou de última geração. Como exemplo de tal entrelace, Cramer (2015) utiliza uma imagem altamente disseminada na internet entre os anos de 2012 e 2013, na qual um jovem<sup>11</sup> utiliza uma máquina de escrever em uma praça em pleno Século XXI:

**Figura 3 – faces do pós-digital**



Fonte: Me.Me

<sup>11</sup> Christopher Hermelin, que ficou conhecido como *The typist hipster meme*, mudou-se para a Cidade de Nova York em meados do verão de 2012. Como meio de sobrevivência, ele passou a sentar em bancos de alguns parques de Nova York para escrever contos e crônicas com o objetivo de arrecadar dinheiro. Ele não demarcava uma faixa de preço, o que ficava a critério de cada pessoa. O aspecto curioso era que Christopher escrevia os seus textos utilizando uma máquina de escrever, a qual tinha adquirido por dez dólares em uma loja. Em pouco tempo, os escritos do jovem caíram no gosto das pessoas que passavam pelos parques, o que fez, inclusive, gerar filas de pedidos. Certo dia, a imagem de Christopher estampou o site *Reddit*, uma famosa plataforma criada em Massachusetts, Estados Unidos. A partir daquele momento, Christopher viu a sua privacidade invadida por milhares de comentários, muitos deles negativos. Outros detalhes estão disponíveis em: [www.theawl.com/iamanobjectofinternetricule](http://www.theawl.com/iamanobjectofinternetricule) e [www.messynessychic.com/therovingtypist](http://www.messynessychic.com/therovingtypist). Acesso em: 12 abril 2020.

Na figura acima, um rapaz utiliza uma máquina de escrever, uma tecnologia analógica, mas não pré-digital, se levarmos em conta a base semântica do termo “digital”. Ele costumava sentar em uma praça e escrevia pequenas mensagens e pensamentos como forma de passar o tempo e arrecadar dinheiro. A imagem foi compartilhada massivamente e muitas pessoas fizeram piada da situação, pois não enxergavam uma explicação para o uso público de uma tecnologia comumente tida como “ultrapassada”. Na imagem acima, a frase “você não é um *hipster* real até levar a sua máquina de escrever para o parque” simboliza um dos memes criados na época. O jovem explicou a razão pela qual utilizou uma máquina de escrever em uma praça: o aparelho estava em perfeito funcionamento, oferecia possibilidades de escrita e impressão que não demandavam o uso de energia elétrica e, além disso, afastaria o risco de assaltos. Para ele, naquela situação específica, o uso de um computador portátil dificultaria a produção de mensagens por uma limitação de bateria e a impressão não seria possível devido à falta de eletricidade.

Um fator relevante para discutir é que, apesar de criar mensagens em uma máquina de escrever, o jovem divulgava as mensagens produzidas por meio do *Instagram*, caracterizando, assim, um entrelace entre mídias de tempos históricos diversos. Destaco, dessa forma, que não percebi o uso da máquina de escrever perpassando uma linha nostálgica, mas, sim, por um uso permeado pelas necessidades do tempo presente. Essa situação está contemplada nos quatro aspectos intrínsecos ao pós-digital apresentados por Cramer (2015): o pós-digital como uma crítica às novas mídias; o pós-digital como um processo de hibridização entre mídias antigas e atuais; o pós-digital como uma cultura retrô; e o pós-digital como a utilização de mídias antigas com características de uso das mídias atuais. Esses quatro aspectos possuem sintonia com algumas práticas de letramentos digitais que explorarei mais à frente.

Seguindo uma linha permeada pela afirmação do digital como parte da vida social, Striano (2019) aponta que o pós-digital pode ser entendido como vivência cotidiana. Ele defende essa perspectiva por entender que, em grande escala, as ações e comportamentos humanos têm se pautado a partir da onipresença dos aparelhos digitais. O autor aponta que aparelhos digitais atuais têm o funcionamento sem a necessidade de mediação humana, o que tem sido conhecido como Internet das Coisas. Para Striano (2019), esse fenômeno se aproxima do conceito de cultura da acomodação, desenvolvido por Marshall McLuhan. Diante desses aspectos, o pós-digital pode

significar uma reflexão crítica sobre os impactos que as culturas digitais empregam em nossas formas de percepção, cognição e ação no mundo social.

Mesmo que o universo digital tenha se tornado parte da vida humana, com ressalvas para as questões de acesso, é possível dizer que a cultura contemporânea não digeriu a chamada “invasão digital”. Nesse sentido, Striano (2019) argumenta que talvez estejamos vivendo uma era da cultura digital de massa, não uma era do pós-digital como tem sido difundido teoricamente. Na passagem abaixo, há uma diferenciação entre cultura digital e era do pós-digital:

Vivemos em uma cultura digital de massa, não em uma cultura do pós-digital: a mídia digital é ubíqua, disseminada, acessível, mas não é frequentemente bem entendida. Os chamados nativos digitais, que já nasceram na cultura digital de massa, já internalizaram o gesto digital, mas não as regras e a consciência da lógica inerente às tecnologias que eles usam (STRIANO, 2019, p. 84, tradução minha).

Não podemos ter o conceito de pós-digital como algo dado ou intrínseco a todos na atualidade. Antes de tudo, o pós-digital é uma atitude de análise em relação ao digital e não o uso pelo uso. Dessa forma, a problematização da ideia de uma possível natividade digital se mostra um ponto decisivo em tempos de culturas digitais. Aponto que o acesso a dispositivos eletrônicos e a vivência em ambientes digitais não garantem uma construção crítica das práticas sociais desenvolvidas, assim como apenas refletir sobre esses ambientes sem vivenciá-los limita o processo de teorização sobre o digital. Penso que as definições sobre o pós-digital se relacionam diretamente com o que entendo por letramentos digitais, tendo em vista que o aspecto técnico não é responsável pelo estabelecimento de uma visão crítica. Nessa perspectiva, tanto os letramentos digitais quanto posturas pós-digitais dependem de uma análise crítica dos efeitos sociais das tecnologias em geral, com destaque para as tecnologias digitais, na produção de linguagem e de sentidos.

Diante dessa miríade de definições, um aspecto mostra-se inerente ao estabelecimento de uma postura pós-digital: a constatação de que vivemos na era da pós-verdade. De acordo com Santaella (2018), a pós-verdade pode ser definida como o tempo histórico em que a verdade passou a ser irrelevante, mesmo que continue a existir. A verdade tornou-se critério secundário porque passou a ser vista por um viés extremamente pessoal e de limitação de horizontes. Na era da pós-verdade, o verdadeiro

tornou-se aquilo que coaduna e estabelece sintonia com crenças e posicionamentos sociais dos indivíduos que apontam a verdade.

Diante disso, como poderíamos estabelecer interfaces entre os letramentos digitais e o fenômeno da pós-verdade? Em primeiro lugar, assim como já mencionei em parágrafos anteriores, é flagrante entendermos que os letramentos digitais implicam na construção de sentidos. Em toda construção de sentidos há, paralelamente, o estabelecimento de verdades. Dessa forma, todos os caminhos de análise que propiciam o desenvolvimento de letramentos digitais suscitam o desprendimento daquilo que acreditamos ser a verdade para que possamos, de fato, estabelecer análises baseadas na criticidade.

A produção e circulação de notícias e informações falsas não são, nem de longe, processos sociais novos. A novidade reside na forma como a sociedade em geral tem produzido, recepcionado e compartilhado essas notícias e informações (SANTAELLA, 2018). Dentre os fatores que ilustram essa afirmação, posso apontar que a democratização do acesso e produção de conteúdo em meios digitais acabou por potencializar o caráter maléfico e destrutivo dessas informações. As notícias falsas, elementos normalmente associados ao tema da pós-verdade, possuem poder de disseminação por se apoiarem em raízes profundas da humanidade: as crenças e as emoções.

No período pré-internet, a verdade e a mentira já eram aspectos frequentes da vida humana. Para comprovar isso, basta lembrar, por exemplo, de ditados populares antigos: “uma mentira contada várias vezes se torna verdade” ou “uma mentira bem contada se transforma em verdade”. Em geral, desde muito tempo, o que temos são dois tipos de notícias falsas: aquelas que são escancaradamente falsas; e aquelas chamadas de híbridas, uma vez que a base informacional é verdadeira, mas estruturas falseadoras são adicionadas, criando, assim, uma mentira (SANTAELLA, 2018). O fenômeno da pós-verdade que vivemos no Século XXI fez surgir um novo tipo de notícia falsa: aquela que não pretende convencer alguém, mas, sim, reforçar bases de pensamento e ação social que são permeadas por preconceitos.

Um trabalho docente que envolva letramentos digitais por meio da noção de práticas sociais poderia se apropriar da base conceitual da pós-verdade para analisar a

produção de linguagem nos meios digitais. Sendo assim, por meio de uma análise crítica, podem ser propostas atividades que trabalhem a diferenciação entre fato e opinião, além da separação entre uma notícia falsa disseminada por falta de informação e outra espalhada com interesses maliciosos. A distinção entre *misinformation* e *disinformation* torna-se essencial para entender o porquê da velocidade de disseminação de notícias falsas no tempo histórico atual.

O termo *misinformation* está relacionado à falta de formação intelectual e crítica para identificar uma notícia falsa. A palavra *disinformation*, por outro lado, diz respeito ao envio intencional de notícias falsas com o intuito de propagar crenças ou posições sociais específicas (SANTAELLA, 2018; BOA SORTE; SANTOS, no prelo). Um aspecto decisivo em relação à pós-verdade, na atualidade, é a disseminação maliciosa de informações falsas tanto por indivíduos com altos graus de formação acadêmica quanto por aqueles que possuem pouca escolarização, o que pode nos fazer problematizar o quanto a formação intelectual canônica impacta, de fato, na consciência social crítica. A Semiótica tem muito a contribuir na reflexão sobre a disseminação de notícias falsas (SANTAELLA, 1983; 2005; 2018). Esse tipo de notícia carrega signos que atraem as crenças mais profundas das pessoas, fazendo com que elas caiam nas armadilhas da pós-verdade.

A dualidade entre *misinformation* e *disinformation* produziu, assim, dois tipos de esferas discursivas: as discussões para competir e as discussões para aprender (SANTAELLA, 2018). Na primeira esfera, o que se busca é a reafirmação de opiniões e total desinteresse em ouvir ou ler visões contrárias. Na segunda, a discussão tende a direcionar para a compreensão, uma vez que há uma tentativa de desprendimento das próprias verdades. Diante da presença constante da polarização nas mídias digitais e nos contatos sociais para além delas, o que se percebe é um domínio massivo da discussão para competir. Seguindo essa linha de raciocínio, acredito que a pós-verdade vive, de fato, o seu auge na sociedade global.

Os letramentos digitais, por conterem, em seu cerne, a ideia de produção de linguagem, auxiliam, levando em consideração a Semiótica, no entendimento de como os signos do mundo digital se apresentam e fiquem a nossa atenção. Essa relação entre letramentos digitais e Semiótica foi apontada por Thorne (2013, p. 6, tradução minha), quando ele diz que “letramentos são práticas semióticas que se desenvolvem ao longo

do tempo e se tornam formas de expressão reconhecidas e convencionais”. As temáticas que escolhi para o diálogo com os letramentos digitais servem, dentre outros fatores, para colocar a construção de sentidos como um dos aspectos mais complexos da vida humana.

Acredito que retomar definições apresentadas por autores consagrados nos estudos sobre letramentos digitais seja uma tarefa essencial. Por outro lado, penso que seja preciso apresentar um conceito que leve em consideração o meu contexto específico; ou seja, a minha compreensão sobre letramentos digitais a partir do momento histórico em que estou escrevendo, das minhas leituras e do meu lugar de fala. De forma geral, entendo letramentos digitais como práticas sociais de leitura, reflexão, análise crítica e construção de sentidos por parte daqueles que, direta e indiretamente, sofrem as influências do universo digital e dos usos das diversas tecnologias. Em linhas gerais, esses letramentos representam uma tomada de consciência em relação ao universo digital e às tecnologias em geral.

A linha de pensamento que defendo está baseada, prioritariamente, na perspectiva de prática estabelecida por Steven Thorne. Para ele, é essencial se discutir teoricamente sobre letramentos para além do campo cognitivo e da reflexão. Penso que os letramentos digitais funcionam como o estabelecimento de um *mindset* acerca das influências, possibilidades do universo digital e os usos de tecnologias em suportes variados. Por outro lado, o estabelecimento de uma consciência digital ou tecnológica oferecida por esses letramentos não resulta, necessariamente, em mudança de comportamento. Se eu faço a leitura de um arquivo em PDF em um computador, por exemplo, o processo pode ser semelhante ou, talvez, igual à leitura de um livro impresso.

Diante disso, assim como detalharei mais à frente, penso sobre práticas de letramentos digitais a partir de dois grandes grupos: aquelas práticas que tendem a processos analíticos e que funcionam com aplicações de uma consciência letrada digital; e aquelas práticas que possuem um teor de produção de textos multimodais, sem deixarem, obviamente, de demandar processos reflexivos. Além disso, a produção de vídeos, fotos, *remixes* e outros gêneros somente resultam em práticas de letramentos digitais se o processo produtivo for permeado por uma postura crítica, o que demanda uma cidadania digital. Os memes racistas, por exemplo, simbolizam a falta do

estabelecimento de uma consciência social, de uma cidadania digital e configuram-se como práticas digitais ilícitas.

### **3.4 Práticas de letramentos digitais**

A corrente teórica em que me apoio entende os letramentos digitais a partir da noção de prática social. Penso que esse seja um caminho que se conecta ao meu próprio entendimento sobre letramentos digitais em si. Decidi tomar esse direcionamento com base em Thorne (2013), que propõe uma definição de letramentos digitais a partir da noção de prática social. Apesar de notar grandes potencialidades nessa conexão, senti a necessidade de explorar o conceito do vocábulo “prática”. Busquei a origem do termo na Filosofia e em leituras que entendem práticas como resultados de construções sociais que geram comunidades de prática.

Lancei-me o seguinte questionamento: o que é uma prática? Dentre as definições encontradas, optei por Abbagnano (2007), que define prática como uma ação. No entanto, o autor aponta que há, pelo menos, três definições para a ideia de prática. A primeira definição, baseada em Aristóteles, entende ciências, a exemplo da Política e da Retórica, como ciências práticas, pois são responsáveis por direcionar ações. A segunda, mais ligada ao senso comum, enxerga uma prática no sentido de uma ação que leva ao alcance de uma vantagem. Por fim, há o sentido proposto por Kant de que uma prática é aquilo que acontece por meio da liberdade<sup>12</sup>.

Diante dessas definições apontadas por Abbagnano (2007), entendo prática como uma ação consciente, mesmo que não seja intencional, a qual reflete, muitas vezes, as experiências de vida do praticante. Nesse sentido, as práticas acontecem a partir de contextos sociais ou, como tratarei mais à frente, por meio de comunidades. Uma prática não simboliza apenas uma ação; ela é um conjunto composto por técnica, organização e, sobretudo, sentidos. De acordo com Wenger (2006, p. 47, tradução minha), “o conceito de prática conota uma ação, mas não apenas uma ação em si. Representa uma ação em um contexto histórico e social que traz estrutura e significado para o que fazemos. Nesse sentido, uma prática é sempre uma prática social”. Partindo das diferentes noções de prática, chegamos a um conceito-chave: comunidades de prática.

---

<sup>12</sup> Kant não utiliza o termo liberdade com o sentido de uma ação selvagem. Para Kant, a liberdade é o pleno domínio da animalidade humana, simbolizada pelo alcance do conhecimento de si e pela conquista da razão crítica (ABBAGNANO, 2007; KANT, 1999).

Conceituo comunidades de prática, com base em Wenger (2006), como grupos de pessoas que interagem e aprendem por meio de interesses comuns. Nesses grupos, os praticantes seguem três aspectos essenciais: engajamento mútuo, estrutura conjunta e repertório compartilhado. Essas práticas podem acontecer em ambientes formais como a escola, a exemplo das práticas de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2010; 2018), ou em ambientes informais. Esses três fatores estão mais relacionados a um senso de pertencimento do que a uma proximidade geográfica ou ocasional. Uma comunidade de prática é formada a partir da aceitação individual e coletiva de pertencimento a um grupo. Logo, os participantes passam a delinear as suas práticas a partir das concepções que compõem as comunidades das quais fazem parte.

O trabalho com as tecnologias digitais pode ser desenvolvido por meio de uma contextualização histórica. As noções de internet e tecnologia podem ser levadas para a sala de aula para além da ideia de tempo presente, proporcionando um panorama histórico. Assim como apontam Castells (2003) e Pretto (2017), a internet surgiu em contexto militar nos Estados Unidos<sup>13</sup>, mas desenvolveu-se para além desse setor social. O que me interessa aqui é a relação que os processos posteriores à criação da Arpanet me apresentam de sintonia com práticas de letramentos digitais. A narrativa inicia-se com jovens estudantes do Instituto de Tecnologia de Massachussets, nos Estados Unidos. Esses estudantes ficaram conhecidos como *hackers*, termo estereotipado associado a pessoas que cometem crimes na internet. Em suma, o que aqueles *hackers* faziam era reunir e horizontalizar, com exceção às restrições sociais de acesso a tecnologias computacionais, informações do meio cibernético.

As atividades dos primeiros *hackers* possibilitavam a conexão entre diferentes computadores, geralmente por meio de linhas telefônicas, o que pode ser considerado, em termos bem gerais, como o ponto inicial do modelo de internet que acessamos hoje em dia. Enxergo a reunião desses *hackers* como o estabelecimento de comunidades de prática por duas razões: as ações nos grupos demandavam aspectos colaborativos, uma vez que todas as descobertas e testes empreendidos em relação aos sistemas

---

<sup>13</sup> A Arpanet (*Advanced Research Projects Agency*), apontada como o primeiro sistema de internet, teve origem na esfera militar entre os anos de 1958 e 1969. O objetivo principal dos criadores da Arpanet era garantir a superioridade tecnológica dos Estados Unidos em relação à União Soviética, principais rivais do momento histórico conhecido como Guerra Fria. Dentre os pontos almejados, os Estados Unidos esperavam que a comunicação entre os computadores dos setores de inteligência militar garantisse a superioridade estadunidense em todos os embates políticos e militares que pudessem surgir (CASTELLS, 2003).

computacionais eram compartilhados; e o segundo aspecto dizia respeito ao desenvolvimento de uma ética *hacker* específica daquele contexto de atuação. Em curtas palavras, assim como defendido por Bernard Shaw, a ética *hacker* diz que ideias compartilhadas aumentam o repertório de ideias dos indivíduos. Sendo assim, se duas pessoas possuem uma ideia e dividem essas ideias, as duas passarão a ter duas ideias.

Décadas à frente, no início dos anos 1990, houve a criação da internet global, conhecida como *World Wide Web*, feito associado a Tim Bernes Lee (PRETTO, 2017). O desenvolvimento da internet global ampliou, em proporções gigantescas e mundiais, o que os jovens *hackers* de Massachussets já tinham como intenção primária. Entendo que, dessa forma, a criação dos primeiros *softwares* também simbolizava a existência de comunidades de prática, nas quais a colaboração e a liberdade eram fatores essenciais para o aperfeiçoamento dos sistemas operacionais. Nesse ponto, entendo que, além do estabelecimento de comunidades de prática, esses processos colaborativos representavam práticas de letramentos digitais. As comunidades de *hackers* eram regidas por códigos de ética ligados a uma lógica social, havia uma interação de construção de sentidos nos sistemas e, por fim, o acesso e a reflexão acerca do potencial das informações.

Essa relação entre os sistemas de hackativismo e práticas de letramentos digitais não foi oficialmente apontada pelos jovens, uma vez que os conceitos de letramentos digitais e práticas de letramentos digitais surgiram décadas à frente. Essa proposta de entrelace que faço entre as ações dos primeiros *hackers* e a noção de práticas de letramentos digitais é minha, e estou pronto a assumir os “riscos acadêmicos” de propor tal relação. Aponto, ainda, que essas comunidades de prática possuíam, talvez de forma intuitiva, uma aplicação do que apontei anteriormente como conceito de letramentos digitais e que só foi teorizado décadas à frente. Chegando a este ponto, penso ser relevante apontar as bases semânticas que formam o meu entendimento em relação ao universo *hacker*.

Tanto Castells (2003) quanto Pretto (2017) apontam que o termo *hacker* precisa ser repensado, tendo em vista que o sentido geralmente empregado a ele é limitado e, por vezes, estereotipado. Comumente, os dicionários empregam um sentido à figura do *hacker* do que seria, na verdade, a definição de *cracker*. Como exemplo, cito o significado oferecido pelo Dicionário Merriam-Webster, no qual *hacker* é “um

especialista em programação e resolução de problemas em computadores” ou “uma pessoa que ilegalmente ganha acesso e, algumas vezes, adultera informações em sistemas de computação” (MERRIAM-WEBSTER, 2020). Definições similares podem ser encontradas em outros dicionários conceituados, a exemplo do *Cambridge Dictionary* e do *Oxford Dictionary*, o que pode acentuar uma visão majoritariamente negativa em relação ao termo *hacker*.

Acredito que seja necessário, diante disso, afastar a imagem do *hacker* da noção de alguém que apenas comete crimes cibernéticos. A questão aqui não é negar que há *hackers* criminosos imersos nas culturas digitais; porém, é relevante apresentar que, em muitos casos, os atos criminosos não são aceitos nas comunidades de *hackers*. Se levada em seu sentido base, a ação do *hacker* demanda a garantia de acesso da população geral aos meios de informação nas redes de computadores. É nessa linha de pensamento que a cultura *hacker* precisa ser entendida para além da cópia e apropriação de conteúdos da internet. Ela pode ser concebida como um conjunto de práticas sociais no mundo computacional, as quais são permeadas por valores de grupo e uma ética específica. Os *hackers*, no fim das contas, são aqueles que reconhecem as contribuições dos seus pares e que esperam recompensas merecidas por seus feitos sociais.

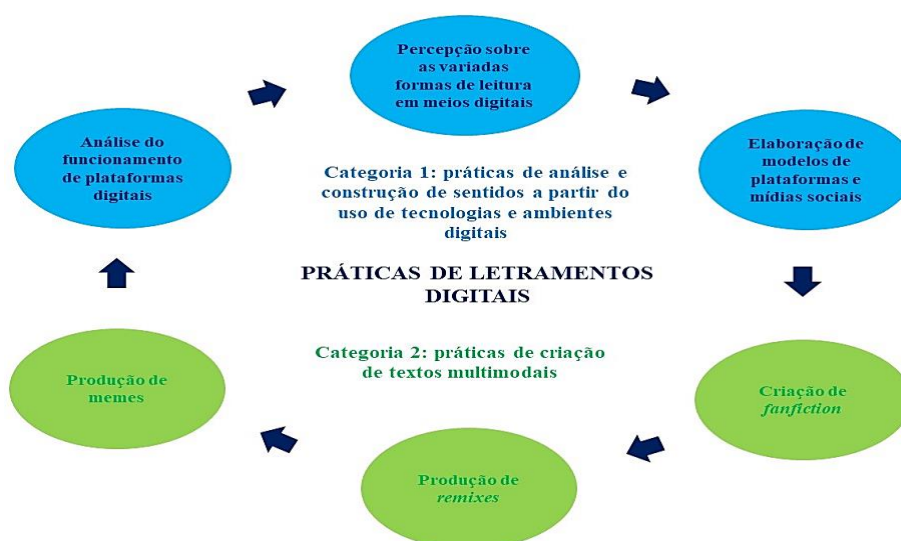
Com base nesses aspectos teóricos, entendo práticas de letramentos digitais como processos de produção de linguagem e, consequentemente, de sentidos a partir das novas possibilidades ofertadas pelas tecnologias digitais e, também, por tecnologias não-digitais. O acolhimento de uma noção plural ocorre porque percebo diálogos recorrentes entre tecnologias desenvolvidas no presente e aquelas que tiveram destaque em outros períodos históricos. Em certos casos, há uma retomada de tecnologias que estavam “esquecidas” por uma porcentagem significativa da sociedade. Alguns exemplos célebres são as máquinas de toca-discos e os vinis, que voltaram a ser produzidos e que ganharam espaço considerável na indústria fonográfica na última década. Diante disso, se há público interessado e lucro em vista, a velha conhecida lógica mercadológica surge e a produção acontece.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) apresentaram 50 propostas de atividades que envolvem o trabalho com letramentos digitais. Apesar de perceber que algumas das atividades apresentam questões que não dialogam diretamente com a noção de crítica na qual me baseio, percebo pontos relevantes: quase todas as atividades propõem o

entrelace entre tecnologias analógicas e digitais; algumas atividades sugerem que a noção de práticas digitais possa ser desenvolvida mesmo em realidades sem o acesso facilitado a tecnologias digitais; e o fato de se pensar no lugar do ensino da língua estrangeira, no caso, a língua inglesa, em relação com essas práticas. Assim como as sugestões que apresentarei nos parágrafos seguintes, não percebo essas atividades como receitas a serem seguidas, mas como possibilidades para pensarmos sobre o desenvolvimento de práticas de letramentos digitais no ensino de línguas.

Tais práticas demandam, em seu cerne, a base conceitual dos letramentos digitais. Essa base pressupõe o estabelecimento da crítica social, a qual se manifesta pela análise de aspectos linguísticos e culturais, em dimensões locais e globais, influenciando, assim, na construção de sentidos. Estabeleço, assim, a existência de duas grandes categorias: (I) práticas de letramentos digitais que se ocupam da análise da organização, tanto em esfera estrutural quanto de lógica de navegação, de ambientes digitais. Essas práticas consistem em identificar como os *designs* de ambientes digitais, a exemplo das mídias sociais, direcionam a produção de conteúdo e a interação dos usuários, o que, no fim das contas, proporciona a construção de sentidos variados; (II) práticas de letramentos digitais essencialmente aplicadas, mas que demandam a noção acerca dos contextos de produção e atuação, a exemplo da produção de memes, *fanfiction*, remixes e a atuação em videogames. A figura abaixo oferece uma síntese dessas categorias:

**Figura 4 - práticas de letramentos digitais**



Fonte: elaboração do autor

A proposta de categorização das práticas de letramentos digitais que proponho possui, prioritariamente, um cunho didático. No cotidiano, essas práticas não estão necessariamente categorizadas ou separadas umas das outras, tendo em vista que vivemos uma era da hipermídia e do hipertexto. Para ilustrar alguns exemplos de práticas dessas duas categorias estabelecidas, detalho algumas propostas que me parecem relevantes para a educação em tempos de culturas digitais. Para começar, menciono quatro exemplos de atividades que envolvem práticas de letramentos digitais com vistas a uma investigação do funcionamento de processos informacionais e comunicacionais em ambientes digitais (CERVETTI; DAMICO; PEARSON, 2006). Essas práticas, apesar de se aproximarem de uma perspectiva mais analítica, são permeadas por uma noção de aplicação social. Em seguida, apresento quatro exemplos de práticas de letramentos digitais de caráter iminentemente produtivo, pensando em uma lógica de produção de textos e *hobbies* característicos da era digital (MANOVICH, 2005; BURWELL, 2013; BUZATO, 2013; BOA SORTE, 2019; BOA SORTE; SANTOS, 2020).

A partir da primeira década dos anos 2000, a população global foi apresentada às primeiras mídias sociais que, de fato, alcançaram um grande público, a exemplo do *Orkut*, *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*. De certa forma, as pessoas passaram a utilizar esses espaços, mas, em grande escala, foram seguindo a lógica de uso sem estabelecerem uma análise do espaço em si. A falta de reflexão acerca do ser e do estar nas mídias sociais tem gerado polarizações das mais diversas dimensões. Diante disso, os letramentos digitais podem servir de base para o estabelecimento de práticas de análise do jogo informacional e das teias de comunicação presentes nas mídias sociais. Pangrazio (2018) sugere que professores planejem atividades em que os estudantes sejam encorajados a examinar, refletir e traçar os efeitos da lógica das mídias. A proposta visa analisar como o *Facebook* e o *Twitter*, por exemplo, influenciam a forma de comunicação entre os seus usuários, o gerenciamento de informações, dentre outros aspectos.

Nessa mesma linha de trabalho analítico, Boa Sorte e Santos (2021) propõem atividades que envolvam a análise do potencial multimodal das manchetes de notícias apresentadas em sites da internet. Essas atividades contemplam a análise do papel que os diferentes aspectos visuais desses sites têm na construção de sentidos. Além disso, destaco que o trabalho com a temática da pós-verdade se encaixa nesse contexto de

atividade. Dessa forma, tomando como base a noção de impacto na forma de exposição da notícia, o professor pode propor que os alunos editem manchetes e reformulem o texto de notícias disponíveis na internet. Em seguida, ele pode propor questionamentos como: após terem sido editadas, as notícias se tornaram falsas? O que é uma notícia falsa? O que torna uma notícia falsa? A organização textual e a escolha de determinados termos interferem nos sentidos que as pessoas constroem? Perguntas desse tipo objetivam que as práticas de letramentos digitais contemplem tanto o aspecto de produção quanto a dimensão crítica da educação linguística, aliança crucial em tempos pós-digitais.

Outro trabalho pertencente à primeira categoria é a análise de como a leitura no meio digital é implicitamente influenciada por uma lógica multimodal (MONTE MÓR, 2007). Mesmo que duas pessoas recebam o mesmo *link* com uma notícia, a trajetória de leitura daquela informação sofre influências diferentes, o que pode interferir nos sentidos construídos. Pensando nesse aspecto, podem ser desenvolvidas atividades envolvendo a análise dos efeitos dos diferentes caminhos percorridos na *web* no processo de leitura. De que forma aspectos hipertextuais e hipermediáticos influenciam nos sentidos que cada um constrói ao ler uma informação nos ambientes digitais? A leitura tipográfica é realmente diferente da leitura digital? Existe alguma diferença entre as várias leituras que fazemos em *smartphones*, em computadores e em livros impressos? Quais são os aspectos que mais definem a forma de se ler em tempos de culturas digitais? Questionamentos como esses podem ser feitos paralelamente à utilização dos meios digitais, a fim de proporcionar o estabelecimento de análises críticas.

O quarto exemplo está ligado ao planejamento e ao desenvolvimento de modelos de plataformas digitais, mídias sociais ou aplicativos por parte dos estudantes. Ressalto que o trabalho proposto não se refere a algo gigantesco ou com intenções de aplicação real. Pensando na realidade escolar brasileira composta por diferenças gritantes de região a região, levo em conta que muitas escolas não possuem estrutura mínima para pensar no desenvolvimento real de plataformas e aplicativos. O que quero evidenciar é o caráter analítico desse tipo de atividade, mesmo que realizado de forma hipotética. Por meio dessas atividades, os alunos podem ser encorajados a planejar o desenvolvimento de uma lógica de comunicação no meio digital, o que, talvez, acabe refletindo na forma como eles se relacionarão com as interfaces digitais a partir de então. Caso o aparato

técnico-digital não esteja à disposição para a execução desse tipo de atividade, os professores poderiam fazer uso de itens de papelaria, como cartazes, tesoura, régua, lápis de cor, tinta, a depender da realidade econômica da escola. O que está em foco não é a presença dos aparelhos e plataformas digitais, mas os efeitos que eles empregam na sociedade.

Partindo para os exemplos de práticas de letramentos digitais pertencentes à segunda categoria, menciono a produção de memes da internet. De forma geral, os memes podem ser utilizados em sala de aula em duas esferas: quando alunos e professores elencam memes existentes na internet e utilizam em atividades; ou quando os próprios alunos elaboram os memes que servem de insumo linguístico para as aulas (BOA SORTE; SANTOS, 2020). No segundo caso, há uma grande quantidade de aplicativos e programas que auxiliam na produção de memes em seus mais diversos formatos. Dentre os aplicativos mais divulgados, estão: *Meme Generator*, *Memedroid*, *Meme Creator* e Criador de Memes. Além disso, as plataformas de mídias sociais, a exemplo do *Instagram*, oferecem funcionalidades que possibilitam a criação de memes. A escolha da plataforma a ser utilizada depende das possibilidades da escola no que concerne à oferta de internet, computadores e outros aparelhos digitais. O essencial, nesse caso, é estabelecer objetivos concretos e claros para que o momento de criação de memes leve em consideração aspectos críticos no campo linguístico, social e cultural.

Ainda na categoria dois, aponto a produção de *remixes*, em especial o *videoremix*, como espaço para o estabelecimento de práticas digitais críticas em sala de aula. Burwell (2013) aponta a produção de *remixes* como uma prática cultural, uma vez que há a combinação e manipulação de artefatos culturais em direção à criação de novos. É relevante destacar, no entanto, que, assim como no caso dos memes da internet, nem toda a produção de *remix* acontece por bases críticas. Para resultar em práticas de letramentos digitais, a produção de *remixes* precisa ser permeada pelo trabalho com questões éticas. É nessa lógica que Burwell (2013) defende a necessidade de se trabalhar com a dimensão crítica de escrita, a qual se preocupa com questões de representação social, apropriação de conteúdo, criatividade e propriedade intelectual. Como exemplos de atividades potenciais na educação, temos os *remixes* de trechos de filmes e séries, as *mash-ups* e as *fanfictions*.

A produção de *fanfiction* representou uma das primeiras práticas digitais do início do Século XXI. De forma resumida, uma *fanfiction* pode ser entendida como a produção paralela de uma obra cultural, como séries de TV e filmes, desenvolvida por fãs. Uma *fanfiction* pode ocorrer durante o período em que séries ou filmes estão sendo oficialmente produzidos ou depois que essas obras oficiais foram finalizadas. Em geral, essas produções divergem dos caminhos percorridos nas séries e filmes originais, uma vez que as narrativas são contadas seguindo outras perspectivas, nas quais personagens de núcleos independentes se relacionam, outros desfechos são apresentados, além da inserção de personagens de outras obras. Levo em consideração que, se há a existência de uma ética de produção e de uma rede de colaboração, há, portanto, o estabelecimento de práticas de letramentos digitais.

O trabalho com memes da internet, *remixes* e *fanfictions* no ensino tenciona pensar as várias linguagens sociais, caminho possibilitado pela Educação Linguística Crítica (MENEZES DE SOUZA, 1995; 2011; SOUZA, 2018; ZACCHI, 2018). Desse modo, torna-se essencial propor questionamentos como: quais são os limites dos direitos autorais e de imagem? Quais vozes são destacadas e quais são silenciadas nesses produtos culturais? Quais interesses são colocados em jogo nas produções que leio e nas que produzo? Quais os sentidos que construo a partir das leituras que faço desses textos? Por que eu enxergo ou deixo de enxergar esses sentidos? Essas questões não são modelos a serem seguidos, tendo em vista que cada realidade apresenta indagações diferentes. A intenção é mostrar que o professor pode possibilitar que os estudantes se percebam como produtores de sentidos e não apenas como receptores. A leitura pode ser vista, então, como um processo de coautoria.

Seguindo os exemplos da categoria dois, aponto a imersão no mundo dos *games*. O envolvimento com videogames pode ser um caminho relevante para o trabalho com práticas de letramentos digitais em aulas de língua inglesa. No entanto, torna-se decisivo que a essência do videogame seja levada em consideração (GEE, 2003; ZACCHI, 2018). Conjugo com a aceção de que, quando levado para a sala de aula, o videogame não seja pretexto apenas para o ensino de vocabulário ou de tópicos gramaticais, sendo que isso pode ser feito por meio de outros recursos, a exemplo do livro didático. Por outro lado, o “jogar por jogar” também não me parece ser um caminho significativo em sala de aula, sendo que o aluno também consegue fazer isso em casa e, muitas vezes, com maior liberdade. Dessa forma, o professor pode pensar

formas diversas para trabalhar concepções de língua e linguagem no contexto dos jogos, sem que isso signifique uma descaracterização da ação de jogar.

Destaco, ainda, que a abordagem de jogos, nesse caso, na Educação Linguística Crítica, suscita a problematização de estereótipos, a exemplo da noção de nativos digitais. Penso ser flagrante questionar o caráter excludente que essa denominação pode carregar; sem mencionar que a denominação “nativo digital” acaba homogeneizando realidades divergentes e limitando discussões sobre injustiças sociais. O trabalho com a língua estrangeira, no caso, a língua inglesa, atrelado ao uso de videogames pode ser permeado pelos seguintes aspectos: os alunos podem pensar sobre como a comunicação acontece durante as partidas, tendo em vista que cada contexto exige formas de comunicação específicas; a dimensão colaborativa e ética que permeia a inclusão nas comunidades de prática de jogos, independentemente de serem on-line ou em fitas; e o exame acerca do lugar do uso da linguagem no contexto dos jogos por parte dos alunos com mediação do professor.

Por fim, menciono práticas de letramentos digitais que têm sido comuns em contextos em que o acesso a aparelhos digitais móveis e internet é facilitado: atividades que explorem a inteligência artificial, a realidade virtual e a realidade aumentada. Antes de tudo, esclareço que essas práticas estão distantes das superproduções comumente exibidas em obras cinematográficas. Os professores, muitos com recursos e conhecimentos limitados dos aparatos tecnológicos, podem apresentar propostas simples, mas que servem aos propósitos de reflexão sobre as novas dimensões da tecnologia. A inteligência artificial pode aparecer na educação por meio da busca de conteúdo na *web*. Os professores podem solicitar que os alunos abram seus sites de busca e apontem quais sugestões de conteúdos aparecem mesmo antes da inserção de um tema específico. Em seguida, a atividade pode propor a pesquisa de uma temática genérica. A partir do histórico de cada aluno, tanto as sugestões iniciais quando as páginas apresentadas como resultados podem variar consideravelmente. A inteligência artificial, vista por esse prisma, pode servir para analisar como os algoritmos definem os conteúdos que cada um terá acesso a partir das trilhas que cada pessoa deixa nos ambientes digitais.

A realidade virtual e a realidade aumentada podem aparecer no campo educacional para que os alunos avaliem como o lugar do qual enxergamos o mundo

interfere em nossas decisões e análises. Pensando em contextos com recursos amplos, a realidade virtual pode ser contemplada por meio de óculos de projeção 3D ou 4D. A realidade aumentada, por outro lado, pode ser explorada a partir de aplicativos disponíveis na internet auxiliados pelo uso de *smartphones* e tecnologias vestíveis, a exemplo dos relógios inteligentes e das lentes de contato. Seguindo a metáfora dos óculos (MENEZES DE SOUZA, 2011), cada pessoa terá uma experiência diferente, seja em atividades que envolvam a realidade virtual ou a realidade aumentada. A forma de mediação dessas atividades precisa levar em conta os aspectos sociais, econômicos e culturais de cada turma ou grupo de alunos. O professor é o responsável por decidir fatores como o nível de insumo linguístico em língua inglesa para mediação das atividades, se vai ou não se basear em determinado aspecto gramatical, dentre outros detalhes.

No decorrer desta seção, a minha intenção foi defender que pensar em letramentos digitais significa, antes de tudo, entender que esse é um campo teórico denso e caracterizado pela constante revisão conceitual. As definições que apresento aqui servem ao hoje, pois são produtos das reflexões que faço a partir das práticas digitais disponíveis na sociedade até o presente momento. Com o passar do tempo, o desenvolvimento de novas tecnologias e as minhas novas experiências em pesquisa, outras relações socioculturais serão estabelecidas, o que demandará revisões dos meus próprios conceitos.

#### 4 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*Veio a noite, clara como o dia, sem uma nuvem no céu, liso como um espelho. Convidava mesmo a gente a dormir na fresca do alpendre. Ali pelas sete horas, disse a eles o velho: “achava melhor vossas senhorias passarem cá para dentro, porque vem aí um pé-d’água de alagar”. Ora, os doutores, que sabiam tudo e adivinhavam pelas estrelas as mudanças de tempo, zombaram do aviso. [...] O mais sábio deles, o doutor Capanema, disse que o velho estava sonhando com chuva, mania de sertanejos que não pensam noutra coisa. [...] Quando estavam ferrados no sono, ali pelas onze horas, acordaram debaixo d’água e correram com a rede nas costas. [...] “Como é que vossa senhoria percebeu sinais de chuva que escaparam a nós outros científicos, envergonhados do quinau de mestre que nos deu?”. O velho sorriu e respondeu: “é muito simples. Tenho ali, no cercado, um burro velho que, quando está se formando chuva, rincha de certo modo: é aquela certeza. A chuva vem sem demora. Foi por isso que avisei a vossa senhoria” (OLÍMPIO, 1997, p.156).*

Começo esta seção de metodologia com uma epígrafe do romance regionalista Luzia-Homem, de autoria de Domingos Olímpio, cuja primeira publicação ocorreu em 1903. A passagem relatada na epígrafe representa a linha que percorro durante todo o trabalho de investigação: estar aberto a escutar e perceber os aspectos que o campo tem a mostrar sem deduzir que sei do que se trata. É, sobretudo, o exercício de observar as práticas docentes e ouvir os relatos dos participantes sem construir interpretações imediatas. O momento de geração de dados, na linha metodológica que sigo nesta dissertação, entende que a ida a campo precisa ser um momento de abertura de ares e desprendimentos de preconcepções teóricas.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de caráter analítico com base qualitativa. Nesta seção, aponto, em detalhes, os aspectos teórico-metodológicos que embasam este trabalho investigativo. A fim de contextualizar a localização desta pesquisa, sigo a seguinte rota: uma breve discussão acerca do paradigma emergente da pesquisa qualitativa; o contexto social e acadêmico desta pesquisa; a apresentação dos participantes; o detalhamento dos instrumentos utilizados para a geração de dados; a metodologia de análise de dados; um exemplo da análise; e, por fim, aspectos de credibilidade ética.

#### 4.1 O paradigma emergente da pesquisa qualitativa

A pesquisa na área das ciências humanas e sociais tem passado por reformulações constantes, o que tem resultado em um caráter emergente. Pennycook (2006), no contexto específico da Linguística Aplicada, defende o desprendimento do modelo positivista daqueles que pretendem fazer investigações no campo social e educacional. Para ele, a pesquisa no campo da linguagem, como é o caso deste trabalho, precisa ser direcionada a uma ação transgressiva, a qual se caracteriza por transgredir o pensamento tradicional. Aproprio-me desse posicionamento para situar a metodologia desta pesquisa, uma vez que as minhas análises estão situadas, sobretudo, em bases problematizadoras.

Historicamente, o trabalho científico na Educação e na Linguística Aplicada seguiu os padrões das ciências estruturalistas, permeadas por aspectos quantitativos, para alcançar o *status* de ciência (PENNYCOOK, 2006). No entanto, com o passar do tempo, a defesa por uma abordagem qualitativa à pesquisa nessas áreas tornou-se cada vez mais frequente. Os padrões quantitativos deixaram de ser unânimes nos movimentos científicos na Educação e Linguística Aplicada, tendo em vista que as construções sociais e a linguagem não são fenômenos fixos (LAVILLE; DIONNE, 1999). As ciências humanas passaram, então, a considerar a abordagem qualitativa de geração e análise de dados, abrindo espaços para bases mutáveis, múltiplas e problematizadoras.

O sentido de confiabilidade e validade da pesquisa qualitativa diverge daquele proposto pela pesquisa quantitativa. A questão não é negar o valor das abordagens quantitativas, tendo em vista que elas possuem seu lugar; o ponto chave é a defesa do lugar da pesquisa qualitativa e da existência de um rigor próprio, que não está baseado na quantificação. A perspectiva qualitativa utilizada nesta dissertação é aquela que reconhece e valoriza o lugar da subjetividade do pesquisador. Essa subjetividade, no entanto, demanda consciência, uma vez que não está atrelada a uma “terra sem lei” (AUERBACH; SILVERSTEIN, 2003). Penso que a lei maior da pesquisa qualitativa seja a ética, a qual demanda do pesquisador o desprendimento dos seus preconceitos e a habilidade de acolher as experiências dos participantes.

A subjetividade necessita de três critérios que justificam a sua presença na pesquisa qualitativa: transparência, comunicabilidade e coerência (AUERBACH;

SILVERSTEIN, 2003). A transparência faz referência à ação de expor os caminhos que levaram à geração e análise dos dados. A comunicabilidade significa a capacidade de reportar a pesquisa por meio de uma linguagem inteligível, que se caracteriza pela clareza das informações. A coerência diz respeito à sintonia entre as estruturas de análise e as bases teóricas utilizadas. Diferentemente das abordagens quantitativas, que buscam uma generalização, a pesquisa qualitativa é entendida, neste trabalho, como aquela que objetiva a transferência. A transferência, aplicada ao campo qualitativo, não entende os produtos de análise como gerais e aplicáveis a qualquer realidade, mas, sim, como caminhos potenciais para a investigação de outras realidades.

A investigação científica, neste caso, a de cunho qualitativo, leva em consideração que o pesquisador parte de um ponto com o objetivo de chegar a outro. Sendo assim, o trabalho investigativo não surge do nada, muito menos do acaso. A pesquisa qualitativa instaura-se a partir de uma justificativa social e é construída por meio de um rigor, especificamente qualitativo (GILEFFI, 2009). Dessa forma, entendo o rigor qualitativo na Educação e Linguística Aplicada como aquele que objetiva a construção de trabalhos científicos sérios e pautados na ética. Compreendo como função do pesquisador a exposição clara das etapas que propiciaram o alcance dos resultados de pesquisa, entendidos, aqui, como situados em contextos geográficos, históricos, teóricos e sociais específicos.

#### **4.2 A escolha dos participantes e do campo de pesquisa**

Nos períodos finais da graduação, participei de dois cursos de extensão voltados à formação contínua de professores de língua inglesa que atuam em instituições públicas<sup>14</sup>. Apesar de focarem em professores em serviço, os cursos contavam com a participação de estudantes das graduações em Letras-Inglês e Letras-Português/Inglês. Durante os cursos, observei o trabalho de pesquisa sendo desenvolvido pelos coordenadores dos cursos, que investigavam as práticas de docentes da rede pública e, em alguns casos, de professores da rede privada e estudantes da graduação. Notei que,

---

<sup>14</sup> Participei, em 2017, dos cursos de extensão *Spoken and written English* e *English teaching and learning with technologies* ainda como estudante de graduação. Nesses cursos, tive contato com leituras aprofundadas sobre os letramentos, especialmente os letramentos digitais. Foi a partir da presença nesses cursos direcionados a professores em serviço da rede pública que selecionei os dois participantes desta pesquisa.

apesar de participarem em número bem menor, alguns professores de língua inglesa vinculados a *campi* de um Instituto Federal de Educação frequentavam as ações. Diante disso, estabeleci os critérios para a escolha dos participantes desta pesquisa: atuar no ensino de língua inglesa; ter participado de cursos de extensão voltados aos letramentos e tecnologias; e ser docente efetivo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Como recorte temporal, demarquei o período entre 2016, início da oferta frequente de cursos de formação continuada com foco em letramentos e tecnologias, e 2018, ano no qual iniciei o projeto desta pesquisa.

No contexto do qual emerge esta pesquisa, os cursos de extensão com foco em letramentos e tecnologias voltados a professores de língua inglesa em serviço iniciaram em 2011, mas tornaram-se frequentes a partir de 2016. O primeiro curso que destaco foi intitulado “Ambientes digitais: na teoria e na prática de sala de aula”, doravante “Ambientes digitais”. Foi uma ação de extensão com carga horária de 100 horas e coordenada pelo Prof. Dr. Paulo Boa Sorte e pela Profa. Dra. Ana Flora Schlindwein, professores do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS em parceria com o Grupo de Pesquisa “E-Lang”, da Universidade Estadual de Campinas, liderado pela Profa. Dra. Denise Braga (BOA SORTE, 2017; 2018). O curso foi desenvolvido na modalidade semipresencial a partir da leitura e discussão de textos sobre multimodalidade, hipertexto, hibridização de linguagens no ensino de língua inglesa em contextos digitais, dentre outras temáticas. Além disso, foi proposta a elaboração de projetos e atividades com base nas diversas realidades das instituições públicas de educação básica.

A partir de 2017, as ações de extensão iniciadas no curso “Ambientes Digitais” passaram a fazer parte das ofertas do Grupo de Pesquisa “Letramentos em Inglês: língua, literatura e cultura” (Linc). Entre 2017 e 2018, foram empreendidas seis ações de extensão com carga horária de 40 horas com foco nos estudos sobre letramentos no contexto do ensino de língua inglesa (BOA SORTE; SILVA, 2018; NASCIMENTO; SOUZA; ZACCHI, 2019). Dentre as temáticas recorrentes, destaco: letramento crítico, letramentos digitais, letramentos visuais e multimodalidade (NASCIMENTO; ZACCHI, 2019). Logo abaixo, apresento um quadro que sintetiza as atividades desenvolvidas nos seis cursos de formação continuada:

**Quadro 3** - cursos de formação para professores de língua inglesa em serviço

| TÍTULO                                                 | ANO  | AÇÕES EMPREENDIDAS                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>English through new literacies</i>                  | 2017 | Práticas de aprendizagem, leitura e análise de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa a partir das teorias dos novos letramentos.                         |
| <i>Spoken and written English</i>                      | 2017 | Práticas de leitura e escrita em língua inglesa a partir de gêneros orais, escritos e híbridos com foco em atividades pedagógicas.                                    |
| <i>English Language materials</i>                      | 2017 | Leituras sobre letramentos e produção de materiais para o ensino de língua inglesa com base na multimodalidade.                                                       |
| <i>English teaching and learning with technologies</i> | 2017 | Leituras e discussões sobre noções gerais de tecnologia e atividades envolvendo letramentos digitais, hipertextualidade e gamificação.                                |
| <i>English through projects</i>                        | 2018 | O trabalho com o ensino e a aprendizagem de língua inglesa por meio da elaboração de projetos envolvendo tecnologias variadas.                                        |
| <i>English learning and diversity</i>                  | 2018 | Práticas de aprendizagem de língua inglesa nos campos linguísticos e discursivos, levando em consideração a conscientização crítica e o desenvolvimento da cidadania. |

Fonte: elaboração do autor

Os cursos apresentados acima proporcionaram diálogos frequentes entre a educação básica e o ensino superior. As ações foram planejadas como processos multidimensionais, nos quais tanto professores da educação básica quanto professores universitários interagiram em processo de formação, abandonando, assim, a concepção de formação unilateral (NASCIMENTO; ZACCHI, 2019). Além disso, os cursos não se propuseram a oferecer receitas para o ensino de língua inglesa, tendo em vista que a Educação é um terreno movediço (ZACCHI, 2018) e permeado por diferentes aspectos sociais, culturais e ideológicos.

### 4.3 Contexto da pesquisa

O trabalho de campo que resultou nas análises apresentadas nesta dissertação ocorreu no contexto de dois *campi* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia situado na Região Nordeste do Brasil. Como meio de estabelecimento do anonimato das instituições, optei por chamá-las de Campus Paralelas e Campus Pétala, fazendo referência a títulos de canções que aprecio. Em geral, os Institutos Federais de Educação possuem organização *multicampi*, possuindo *campi* espalhados por diversos municípios de cada estado da federação. Os dois *campi* oferecem cursos em nível médio integrado, técnico subsequente e superior. Nesta dissertação, optei por investigar a atuação de dois professores de língua inglesa em cursos de ensino médio integrado<sup>15</sup>. Apesar de fazerem parte da mesma rede, cada campus possui características específicas:

#### 4.3.1 Campus Paralelas

Instituição localizada na zona rural da região metropolitana do estado. Antes de ser caracterizado como um campus do Instituto Federal de Educação, essa instituição possuía a denominação de Escola Agrotécnica Federal. É o único campus do estado a oferecer alojamentos para estudantes oriundos de outros estados ou de cidades distantes. O Campus Paralelas é composto pelas seguintes instalações: uma biblioteca, 10 laboratórios, 29 salas de aula, três auditórios, dois refeitórios, 54 banheiros, seis alojamentos, duas áreas de lazer, duas instalações administrativas, seis salas de coordenação e cinco salas de professores. Os cursos de nível técnico integrado ao ensino médio são: Agroindústria, Agropecuária, Aquicultura e Manutenção e Suporte em Informática.

#### 4.3.2 Campus Pétala

Esse campus está localizado, aproximadamente, a 75 quilômetros da capital, especificamente na região centro-sul do estado. Antes de ser nomeado como um campus do Instituto Federal de Educação, a instituição já foi classificada como Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) e Centro Federal de Educação Tecnológica. O

---

<sup>15</sup> O ensino médio integrado é uma esfera da educação básica que alia disciplinas de formação técnica para o trabalho com disciplinas do currículo comum do ensino regular. Escolhi as turmas desse nível porque elas representam a porcentagem maior da carga horária dos professores participantes, o que me possibilitou a investigação de um número maior e mais variado de turmas. Além disso, por mesclarem ensino técnico e regular, pensei que os contextos de ensino de línguas seriam menos restritos ao domínio instrumental.

Campus Pétala é composto pelas seguintes instalações: uma biblioteca, 33 laboratórios, 11 salas de aula, um auditório, um refeitório, seis banheiros, uma área de lazer, 10 instalações administrativas, uma sala de coordenação e uma sala de professores. Os cursos de nível técnico integrado ao ensino médio são: Edificações, Eletrônica e Rede de Computadores.

#### **4.4 Os participantes**

Esta pesquisa foi realizada por meio da investigação de práticas docentes de dois professores de língua inglesa. A escolha dos participantes, assim como mencionado anteriormente, deu-se a partir da participação em cursos da temática tecnológica e de letramentos no contexto do ensino de língua inglesa. Com a intenção de preservar o anonimato dos participantes, optei por utilizar pseudônimos, escolhidos a partir das minhas preferências musicais. Logo abaixo, apresento uma síntese que descreve a minha trajetória acadêmica e dos participantes:

##### **4.4.1 Jefferson (pesquisador)**

Incluo-me como participante da pesquisa por entender que, a partir das perspectivas teórico-metodológicas adotadas nesta pesquisa, as minhas leituras e a minha presença no campo não são neutras, o que impacta no resultado da investigação. A minha trajetória de estudos, da Educação Infantil até o momento, ocorreu por meio de instituições públicas. Os meus percursos de formação docente começaram em 2010, quando iniciei o Ensino Médio na Modalidade Normal, o Curso de Magistério. Em 2018, concluí a licenciatura em Letras-Inglês, na qual tive a oportunidade de ser bolsista do Subprojeto Pibid-Inglês e voluntário em atividades de extensão voltadas ao ensino de língua inglesa para a terceira idade. Fiz seleção para o curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, ainda em 2018, e iniciei as atividades como mestrando em março de 2019.

##### **4.4.2 Vanusa (professora do Campus Paralelas)**

Possui Graduação em Letras-Português/Inglês, Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Mestrado em Letras. Atuou como professora de língua inglesa na Secretaria de Estado da Educação de 2004 a 2013. Desde 2011, trabalha como professora de língua inglesa do Instituto Federal de Educação, atuando em cursos de nível médio integrado, técnico subsequente e superior. Participou dos seguintes

cursos de formação continuada: Ambientes digitais, *English through new literacies* e *English language materials*.

#### 4.4.3 Djavan (professor do Campus Pétala)

Possui Graduação em Letras-Inglês, Especialização em Prática Docente do Ensino Superior, Especialização em Ensino de Língua Inglesa, Mestrado em Letras e iniciou o Doutorado em Letras em 2020. Atuou em cursos livres de idiomas durante a Graduação. Trabalha, desde 2014, como professor de língua inglesa do Instituto Federal de Educação, atuando em cursos de nível médio integrado e superior. Participou dos seguintes cursos de formação continuada: Ambientes digitais e *English language materials*.

### 4.5 Os instrumentos

Estabeleci o trabalho de campo desta pesquisa a partir de dois instrumentos para a geração de dados: a observação estruturada e a entrevista narrativa. Optei por dividir a pesquisa de campo em duas fases, o que me permitiu explorar os dois instrumentos com maior profundidade. Logo abaixo, apresento aspectos teóricos acerca desses instrumentos e as adaptações realizadas em face do contexto específico da pesquisa:

#### 4.5.1 Observações estruturadas

Esse instrumento representa a primeira fase de ida a campo. A observação estruturada é aquela que se baseia em uma rota de visualização. O pesquisador estabelece tópicos essenciais a serem observados e elabora um plano de investigação. O planejamento da observação estruturada leva em conta os objetivos e as teorias que baseiam a pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999). No caso desta pesquisa, levei em consideração o contexto da pesquisa - aulas de língua inglesa em dois *campi* de um Instituto Federal de Educação - e a base epistemológica dos letramentos digitais.

Elaborei um esquema que possibilitou registrar os seguintes aspectos: local de observação; detalhes relacionados a datas e horários de observação; descrição do espaço físico; as tecnologias utilizadas; temáticas exploradas; práticas docentes; e anotações livres (APÊNDICE A). O roteiro proporcionou-me a possibilidade de retomar as práticas observadas de forma mais consistente, uma vez que tive como rever aspectos gerais e específicos em qualquer fase da análise.

#### 4.5.2 Entrevistas narrativas

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), a proposta da entrevista narrativa foi apresentada pelo Sociólogo Fritz Schutze, em 1977, em um manuscrito não publicado oficialmente e passou releituras do próprio autor anos depois. A narrativa propicia que o relato de um acontecimento permeie um aspecto familiar, o que abre espaço para a descrição espontânea. A narração tende a referenciar experiências, além de focar nos acontecimentos em si. A narrativa é construída com base em um contexto, ao passo que possui um enredo que possibilita a construção de sentidos por meio do jogo de falas. As escolhas discursivas são mergulhadas em uma lógica narrativa que costuma seguir, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), as seguintes características: (I) a textura detalhada, ou seja, a noção de que, se o ouvinte conhece pouco sobre a narrativa, mais detalhes são necessários; (II) a fixação da relevância, na qual o narrador foca no que considera relevante; e (III) o fechamento da Gestalt, que apresenta a narrativa como uma ação que tem início, meio e fim.

A entrevista narrativa opõe-se à lógica da pergunta-resposta, uma vez que entende que essa abordagem acaba restringindo o relato do participante. Por outro lado, a base narrativa oferece espaço para que o entrevistado utilize a sua própria linguagem. Em termos gerais, a entrevista narrativa trabalha com a reconstrução de acontecimentos sociais a partir do olhar dos participantes da pesquisa. Schutze faz uso do termo “informante” para fazer referência ao entrevistado. No entanto, assim como Ravagnoli (2018), faço opção pelo uso do termo “participante”, pois entendo que a palavra “informante” pode carregar uma conotação policial. Além disso, a palavra “participação” ilustra que a pesquisa acontece com os professores, ou seja, é um processo de diálogo entre o pesquisador e os docentes. O fato de apresentar a entrevista narrativa como aberta à espontaneidade do participante não significa que o pesquisador não precise de um plano.

Para os propósitos desta investigação, elaborei um roteiro com base nos pressupostos das entrevistas narrativas e nos objetivos que tracei para a pesquisa. Em seguida, dividi as entrevistas em duas etapas. Na primeira, apresentei duas questões indiretas, ou seja, iniciadas com estruturas verbais que trazem a ideia de narração, a saber, “conte-me” e “fale-me”. Nessa etapa, a palavra “relevante” indica aos entrevistados que eles podem narrar experiências sobre a temática proposta de forma

livre. Na segunda etapa, abri espaço para perguntas pontuais suscitadas a partir das falas dos participantes. Os pressupostos das entrevistas narrativas sugerem que o gravador seja desligado e o entrevistador anote as falas na segunda etapa; porém, como realizei as entrevistas por vídeo, em face da pandemia da covid-19, não foi possível seguir tal orientação (APÊNDICE B).

As entrevistas narrativas empreendidas nesta pesquisa partiram de duas questões geradoras: (I) *conte-me um pouco sobre a sua relação com as tecnologias em geral e o lugar delas em suas aulas* e (II) *fale-me sobre as atividades em sala de aula, nas quais você ou os seus alunos utilizam tecnologias digitais*. Nessa primeira fase, os participantes narraram experiências que consideraram relevantes e não houve interrupção de minha parte. Na segunda fase, fiz pequenas solicitações de explicação para esclarecer aspectos que me geraram dúvidas, como, por exemplo: (a) *conte-me mais sobre esse aspecto* e (b) *fale-me mais sobre essa aula*. Na terceira fase, os participantes continuaram narrando as suas experiências ao passo que foram explicando os fatores que não tinham ficado claros para mim. Fiz questionamentos mais pontuais sobre as situações narradas nos momentos finais das entrevistas.

As transcrições das entrevistas foram realizadas com a intenção de manter fidelidade às falas originais dos participantes. No entanto, por se tratar da transposição de suporte oral para escrito, algumas adaptações lexicais foram realizadas. Classificada como não naturalista, a abordagem acolhida em relação à ação de transcrever possibilita que pequenas edições sejam feitas, desde que sinalizadas, para que as transcrições estejam coesas e coerentes com a escrita do texto científico (AZEVEDO *et al*, 2017). Dessa forma, realizei a inserção de termos explicativos entre colchetes e padronizei estruturas verbais formais, a exemplo das variações do verbo “estar”, assim como o uso da preposição “para”. Entendo, porém, que essa escolha não descaracterizou o conteúdo das falas dos participantes, uma vez que o objetivo da pesquisa não esteve direcionado à observação de questões sociolinguísticas.

Após as transcrições, lancei um primeiro olhar com intenção panorâmica, ou seja, como forma de obter uma noção geral sobre o conteúdo das entrevistas. Em seguida, com base em Freeman (1998) e Auerbach e Silverstein (2003), selecionei termos recorrentes nas falas dos participantes e os temas começaram a emergir. Os léxicos mencionados pelos professores foram utilizados na denominação dos temas, mas

esse processo ocorreu de forma conjunta às teorias utilizadas neste estudo. Desse modo, realizei o entrelace entre os termos reportados nas falas e as palavras-chave das teorias dos letramentos digitais, a fim de que o título de cada tema apresentasse riqueza de significado. Por fim, utilizei fragmentos das narrações como subsídio para apresentar os temas e estabelecer diálogos com as teorias que fundamentam a pesquisa.

#### **4.6 Processo de análise dos dados**

O trabalho com os dados desta pesquisa está baseado em duas perspectivas metodológicas: a linha de análise da pesquisa-docente desenvolvida por Freeman (1998) e o processo de codificação/mecanismos de análise de Auerbach e Silverstein (2003). Esse entrelace foi proposto por Santos (2020) em pesquisa envolvendo tecnologias no ensino de língua inglesa. A proposta de união entre as metodologias de análise tem o objetivo de tornar os dados administráveis de forma mais conveniente, sempre levando em conta os instrumentos utilizados. Fui notando que a organização, codificação e categorização dos dados gerados não precisariam seguir, necessariamente, todos os passos propostos por Freeman (1998), ao menos de forma fixa e imutável. Foi com tal pensamento que inseri a proposta de codificação de Auerbach e Silverstein (2003) com a intenção de potencializar o trabalho com os dados.

Para iniciar, penso ser relevante apresentar as propostas gerais de cada metodologia e, então, mostrar o diálogo que estabeleci entre ambas. Freeman (1998) está situado na Pesquisa-Docente, que pode ser entendida de duas formas principais: pesquisas em que o pesquisador é alguém externo à realidade investigada; e aquelas em que o pesquisador faz parte do ambiente examinado, muitas vezes sendo o próprio professor, o que caracteriza uma autoetnografia. O autor defende que a pesquisa-docente, principalmente a autoetnografia, torna-se complexa por se tratar de um trabalho investigativo em que a subjetividade é bem-vinda, mas precisa ser consciente e balanceada. Nesse caso, o professor-pesquisador precisa atentar para o acolhimento da sua subjetividade, mas, ao mesmo tempo, necessita lançar um olhar científico sobre o que investiga. Trata-se de levar as próprias experiências em consideração, mas, também, perceber que a pesquisa segue um rigor.

Esta pesquisa está inserida no primeiro domínio da pesquisa-docente, uma vez que, apesar de ser professor, não estou realizando investigação científica em um ambiente ao qual sou vinculado institucionalmente. Logo, assim como mencionei no início desta

seção, torna-se decisivo que o trabalho de geração de dados não caia na armadilha da teorização prévia: a tendência de achar que sabemos o que está sendo observado, ou seja, de nos apressarmos em refletir sobre o que enxergamos no campo na fase de geração dos dados. Baseado em Freeman (1998) e em Auerbach e Silverstein (2003), entendo que as fases iniciais da pesquisa, caracterizadas pela aplicação dos instrumentos, neste caso, as observações estruturadas e as entrevistas narrativas, não são etapas que se propõem à teorização. O olhar, a escuta e a presença do investigador em campo são fatores que precisam estar pautados na quebra de expectativas teóricas e de análises prévias.

Freeman (1998) divide o trabalho com os dados da pesquisa em quatro etapas: nomear, agrupar, encontrar relações e exibir dados. As duas etapas iniciais estão no domínio da organização dos dados, enquanto as duas últimas estão direcionadas a um processo analítico. O autor destaca que as quatro etapas possuem relevância equivalente para a investigação, uma vez que uma completa a outra. Dessa forma, não há uma hierarquização de importância entre as fases, pois ambas auxiliam na construção do produto final. Em termos gerais, a metodologia em questão objetiva que o pesquisador olhe o comum por lentes diferentes e torne estranho o que enxerga como natural. Logo abaixo, apresento as características principais das quatro etapas de análise presentes na obra *Doing Teacher-Research* [Desenvolvendo pesquisa-docente]:

**Quadro 4** - etapas da metodologia de Freeman (1998)

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nomear  | Consiste em codificar os dados utilizando sintagmas nominais ou verbos no infinitivo. Os códigos podem ser empregados por meio de duas maneiras: (I) escolhidos previamente a partir dos objetivos e questões de pesquisa; ou (II) selecionados a partir dos dados, quando o pesquisador utiliza termos reportados pelos participantes. É relevante mencionar que esta é uma etapa de caráter organizacional dos dados. Esta fase costuma variar de acordo com os instrumentos para geração de dados utilizados. No caso das observações, o pesquisador nomeia cada período frasal com um termo sintetizador. No caso das entrevistas, o pesquisador pode estabelecer blocos temáticos. Nesses dois exemplos, os termos podem ser previamente estabelecidos ou escolhidos a partir dos dados. |
| Agrupar | Equivaler a organizar os códigos em categorias, que podem ser estabelecidas <i>a priori</i> (com base nos objetivos de pesquisa) ou <i>grounded</i> (grupos enraizados criados a partir das falas e práticas dos participantes). As categorias representam o agrupamento de dados com significados similares. Nesta etapa, os dados que não                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    | se encaixam nas categorias estabelecidas, conhecidos como <i>outliers</i> , começam a surgir. É recomendado que o pesquisador não descarte esses dados, que são avulsos em primeiro plano, mas que poderão ser encaixados nas categorias já estabelecidas ou originar outros grupos na fase seguinte. Os <i>outliers</i> podem, inclusive, acabar representando a liga que conecta as falas e práticas dos participantes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Encontrar relações | Representa o exame das relações de proximidade ou oposição entre as categorias estabelecidas na etapa anterior. Nesta fase, o pesquisador começa a montar andaimes para a construção das análises. Essa metáfora serve ao detalhamento desta etapa, uma vez que destaca que o produto final da análise dependerá de como cada pesquisador organizou a sua estrutura de análise. Os <i>outliers</i> começam a aparecer com maior evidência, razão pela qual o pesquisador precisa devotar atenção a eles. Em geral, os códigos que não se encaixam nas categorias estabelecidas fazem o pesquisador rever os movimentos analíticos e, muitas vezes, demandam a criação de novas categorias e o reagrupamento dos dados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Exibir dados       | Consiste em visualizar a análise dos dados como um todo, principalmente por meio de mapas. Esses mapas começam a ser construídos na etapa anterior, sendo chamados de rascunhos. Eles possibilitam que o pesquisador perceba os entrelaces entre os dados de forma aprofundada. Essa visualização pode suscitar o redirecionamento das análises. Geralmente, os esquemas desta etapa são desenvolvidos em formato de mapas mentais. É recorrente que os <i>outliers</i> conttenham o sentido geral que interliga as categorias; por essa razão, precisam aparecer nos esquemas. A estrutura dos esquemas varia de acordo com os objetivos, instrumentos e campo de pesquisa, mas, comumente, possuem a seguinte organização: no centro do mapa, o pesquisador aponta os termos ou expressões que sintetizam as categorias e os dados, pois são, geralmente, os sentidos construídos a partir das análises. Em seguida, posiciona as categorias e os <i>outliers</i> nas extremidades do mapa. Então, utiliza setas para representar as ligações entre as categorias. Por fim, acrescenta anotações e símbolos que sintetizem as análises. |

Fonte: elaboração do autor

Percebendo que aspectos da metodologia de Freeman (1998) precisariam ser adaptados ao contexto específico da minha pesquisa, optei, assim como Santos (2020), por pensar em um entrelace com o processo de codificação e os mecanismos de análise propostos por Auerbach e Silverstein (2003). Diferentemente de Freeman, esses autores apontam que a nomeação dos dados não precisa contemplar todos os períodos frasais, principalmente no trabalho com as transcrições das entrevistas. Eles apontam que a nomeação pode focar em falas recorrentes. As duas propostas destacam que o

pesquisador pode ir e voltar nas etapas da análise a fim de reorganizar ou amadurecer as codificações e categorizações. Embora não utilizem o termo *outliers*, Auerbach e Silverstein (2003), assim como Freeman, mencionam que as falas que não estão diretamente ligadas às categorias ou aos objetivos de pesquisa podem representar o *insight* geral da análise.

As duas propostas de análise defendem que o pesquisador costuma se sentir sobrecarregado com a grande quantidade de dados gerados após o trabalho de campo. Desse modo, a codificação, tanto em Freeman (1998) quanto em Auerbach e Silverstein (2003), serve para tornar os dados administráveis. A codificação representa uma etapa crucial para que dados relevantes aos objetivos de pesquisa não sejam esquecidos ou perdidos em meio ao amontoado de informações geradas. De acordo com Auerbach e Silverstein (2003, p. 35, tradução minha), “a ideia central da codificação é passar do texto bruto para as preocupações de pesquisa em pequenos passos, cada um deles baseado no anterior”. Nessa abordagem, o processo analítico acontece por meio de sete etapas, as quais são caracterizadas pelos seguintes sintagmas nominais: texto bruto, fragmentos relevantes, falas recorrentes, temas, construtos teóricos, narrativas teóricas e preocupações de pesquisa. Os autores resumem as sete etapas de codificação em três mecanismos de análise: tornar os dados administráveis, atentar para o que foi dito e desenvolver teoria.

Esclareço, mais uma vez, que o diálogo entre aspectos das metodologias de análise de dados desenvolvidas por Freeman (1998) e Auerbach e Silverstein (2003) foi proposta, inicialmente, por Santos (2020). Examinando as duas perspectivas metodológicas com profundidade, percebi que elas possuem similaridades e que não apresentam divergências teóricas salientes. Diante disso, decidi integrar as etapas propostas nas duas abordagens, a fim de potencializar a análise dos dados levando o meu contexto de pesquisa em consideração. No quadro abaixo, apresento uma síntese do trabalho proposto nos mecanismos de análise, mostrando, ainda, como as sete etapas de codificação são desenvolvidas:

**Quadro 5 – diálogos entre Auerbach e Silverstein (2003) e Freeman (1998)**

|                                                                         |                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tornar os dados administráveis<br>(texto bruto e fragmentos relevantes) | Etapa na qual o pesquisador organiza os dados para iniciar as análises nas etapas seguintes. Estabeleço relação dessas fases com a etapa de “nomear”, proposta por |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                             | Freeman. A diferença reside no fato de Auerbach e Silverstein demarcarem que o pesquisador pode focar apenas em dados recorrentes ou que julgar relevantes.                                                                                                                                   |
| Atentar para o que foi dito<br>(falas recorrentes e temas)                                  | Fase em que o pesquisador agrupa, relaciona os temas visualizados a partir dos dados codificados e começa a estabelecer reflexões em relação com a teoria base da investigação. Relaciono esse ciclo da análise com as etapas de “agrupar” e “encontrar relações”, desenvolvidas por Freeman. |
| Desenvolver teoria<br>(construtos teóricos, narrativas teóricas e preocupações de pesquisa) | Parte final em que o investigador aprofunda a análise dos dados, narra os trajetos percorridos, responde às suas questões ou aos seus objetivos de pesquisa e desenvolve teoria. Percebo similaridades entre esta etapa e a fase de “exibir dados”, apresentada por Freeman.                  |

Fonte: elaboração do autor

A junção das propostas de análise de Freeman (1998) e Auerbach e Silverstein (2003) possibilitou-me uma demanda menor de tempo nas etapas iniciais de nomeação e agrupamento dos dados, tendo em vista que selecionei apenas trechos que julguei relevantes. Nesta pesquisa, os códigos emergem das falas dos participantes nas aulas e os temas convergem características *grounded* [enraizadas] e a priori, ou seja, os códigos e os temas são híbridos, uma vez que surgem da relação entre os dados e as teorias que fundamentam a pesquisa. Por não precisar codificar todas as frases das entrevistas, consegui ganhar tempo para encontrar relações entre os temas e elaborar mapas de análise mais consistentes. Na seção de análise, apresento descrições das observações estruturadas, assim como trechos relevantes das falas dos participantes proferidas durante as entrevistas narrativas. Os dados apresentados são seguidos por análises que estabeleço a partir dos aportes utilizados nas seções de fundamentação teórica.

#### 4.7 Exemplo do processo de análise

A fim de demonstrar o funcionamento da proposta de análise dos dados, apresento um recorte do trabalho que será ampliado na seção seguinte. Este exemplo foi baseado em um dia de observação no Campus Paralelas. Esclareço, no entanto, que se trata de um fragmento por meio do qual apliquei as etapas gerais da análise. Neste recorte, os códigos emergiram das falas dos participantes nas aulas e os temas

convergir características *grounded* [enraizadas] e a priori, ou seja, os códigos e os temas foram híbridos, uma vez que surgiram da relação entre os dados e as teorias que fundamentam a pesquisa. Deixo claro, porém, que Freeman (1998) não apresenta essa forma de nomeação e agrupamento dos dados, mas, tendo em vista que estou realizando uma pesquisa qualitativa, senti a necessidade de adaptar a proposta metodológica do autor para o meu contexto a partir dos aspectos que o campo me apresentou.

A análise abaixo resultou do terceiro dia de observação de aulas no Campus Paralelas. As aulas foram ministradas pela professora Vanusa em turmas de primeiro ano do ensino médio integrado, no turno matutino, em 12/03/2020. De posse do meu roteiro de observação, fiz anotações acerca dos seguintes aspectos: descrição do ambiente, temática da aula, principais tecnologias utilizadas (analógicas e digitais), práticas docentes e anotações livres. Após rever as notas de campo desta observação, comecei a listar códigos, os quais simbolizaram os termos mais recorrentes durante as aulas. A partir desses códigos, cheguei a três temas primários e outro que denominei como “frases recorrentes/*outliers*”, uma vez que, apesar de terem sido utilizadas com frequência, estavam mais ligadas a uma opinião da professora.

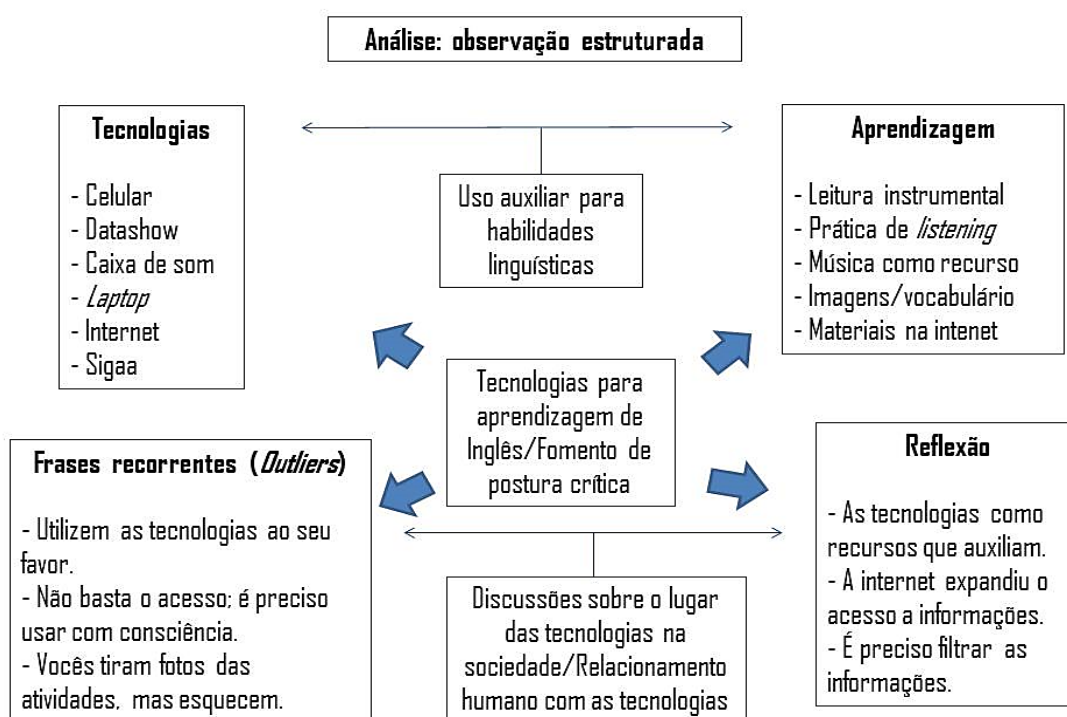
Os três primeiros temas receberam as seguintes denominações: tecnologias, aprendizagem e reflexão. No primeiro, intitulado de “tecnologias”, selecionei seis códigos: celular, *datashow*, caixa de som, *laptop*, internet e SIGAA. No tema “aprendizagem”, delimitei cinco códigos: leitura instrumental, prática de *listening*, música como recurso, imagens para fixação de vocabulário e materiais na internet. No tema “reflexão”, apontei três códigos: as tecnologias como recursos que auxiliam, a internet expandiu o acesso às informações e a necessidade de filtrar as informações. Por fim, foram separadas três falas recorrentes que tinham relação com os temas, mas que não possuíam sentidos semelhantes, uma vez que emergiam de um caráter opinativo ou de visão de mundo próprios da professora. Diante disso, estabeleci o tema denominado “frases recorrentes”, que se configurou, inicialmente, como um grupo de *outliers*. Sendo assim, concluí as fases de nomeação e agrupamento dos dados.

Na etapa seguinte, passei a visualizar os códigos e os temas com a intenção de encontrar relações entre eles. Notei que os temas “tecnologias” e “aprendizagem” estavam relacionados, uma vez que, ao retomar as anotações livres do meu roteiro, pude rever falas que destacavam o caráter auxiliar das tecnologias, principalmente as digitais,

na aprendizagem de habilidades linguísticas. Os temas “reflexão” e “frases recorrentes” pareceram-me interligados, uma vez que ambos estavam permeados pela indagação do lugar das tecnologias na sociedade atual e sobre o relacionamento humano com tais dispositivos. As relações encontradas fizeram-me caminhar na direção da elaboração de um mapa mais consistente.

Após encontrar relações entre os temas, direcionei a análise para uma interpretação global dos aspectos que interligavam as práticas observadas. Percebi que as aulas observadas naquele dia perpassaram três pontos principais: a utilização das tecnologias listadas no primeiro tema com o objetivo de potencializar a aprendizagem de aspectos linguísticos da língua inglesa; o trabalho com a reflexão acerca do papel das tecnologias, a exemplo do computador e do celular, na vida humana; e o fomento a uma postura crítica no que concerne ao exame das próprias posturas em relação ao uso das tecnologias. Na figura abaixo, apresento um mapa elaborado na última etapa da análise:

**Figura 5 - exemplo da análise**



Fonte: elaboração do autor

Após a visualização global da análise, interpretei que as tecnologias desempenharam um papel auxiliar nas aulas, ao passo que foram vistas, prioritariamente, como recursos para mediar o ensino e a aprendizagem de tópicos

gramaticais e de vocabulário. A reflexão é o veículo pelo qual a crítica social foi trabalhada nas aulas observadas. Percebi a presença constante dos aspectos basilares da teoria dos letramentos digitais, principalmente quando as funções sociais das tecnologias são questionadas. Por outro lado, o questionamento não se encontra necessariamente atrelado à aprendizagem de aspectos linguísticos. A linguagem digital, quando abordada, esteve direcionada à constatação e não à problematização. Apesar do trabalho significativo com a crítica, não percebi o desenvolvimento de atividades que direcionassem à criação de conteúdos por parte dos alunos.

#### 4.8 Credibilidade ética

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Faz parte da área de concentração ‘Educação, Comunicação e Diversidade’ e está inserida na linha de “Educação e Comunicação”, cujos estudos têm como foco investigar e problematizar as relações entre educação e os processos comunicacionais, considerando as linguagens orais, escritas, analógicas e digitais nas práticas educativas. Está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas TECLA: Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (UFS/CNPq), cujo projeto contempla investigações relacionadas a tecnologias nas salas de aula, levando em conta a base teórico-metodológica da era pós-digital. O grupo é liderado pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva, orientador deste estudo. O projeto que originou esta dissertação foi apresentado e analisado em reuniões do grupo mencionado, nas quais houve a presença do orientador e estudantes de mestrado acadêmico e iniciação científica. Logo abaixo, exponho um quadro composto por apresentações em eventos:

**Quadro 6** - apresentações em eventos

| EVENTO                                                                  | LOCAL/DIMENSÃO DO EVENTO                       | TÍTULO DA APRESENTAÇÃO                                                      | CONTRIBUIÇÃO                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| V Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa (SEFELI) | Universidade Federal de Sergipe (evento local) | Práticas docentes em aulas de língua inglesa à luz dos letramentos digitais | A apresentação me propiciou a chance de amadurecer as propostas apontadas no projeto de pesquisa. Além disso, pude atualizar as |

|                                                                                                        |                                                          |                                                     |                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                        |                                                          |                                                     | referências dos estudos em língua inglesa.                                                                                                                                                                                |
| II Encontro Regional Norte-Nordeste da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura (ABCiber) | Universidade Tiradentes (evento regional)                | Letramentos digitais no ensino de língua inglesa    | A apresentação me auxiliou a pensar o contexto macro da pesquisa, tendo em vista que estava estruturando a dissertação. Além disso, o evento me ajudou a ampliar o referencial sobre tecnologias no contexto da educação. |
| V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL)                                                   | Universidade Federal do Espírito Santo (evento nacional) | Práticas de letramentos digitais e formação docente | Neste evento, a fundamentação teórica da pesquisa já estava com forma mais definida. Com isso, a apresentação me ajudou a reportar a minha pesquisa de forma mais segura.                                                 |

Fonte: elaboração do autor

As comunicações apresentadas acima auxiliaram no processo de amadurecimento desta pesquisa, pois me possibilitaram enxergar brechas a serem preenchidas nos aspectos teóricos e metodológicos. Além das apresentações em eventos, esta pesquisa passou por leitura de pares durante as várias etapas de produção. Da maturação do projeto à estruturação das seções, referências foram sugeridas e comentários foram tecidos com o intuito de assegurar filiação à linha de pesquisa e coerência teórico-metodológica. No quadro abaixo, apresento os grupos e disciplinas nos quais pude amadurecer este trabalho investigativo:

**Quadro 7** - atividades acadêmicas do PPGED

| DISCIPLINA/ATIVIDADE                | TIPO DE AÇÃO           | CONTRIBUIÇÃO                                                                 |
|-------------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Metodologia da Pesquisa em Educação | Disciplina obrigatória | O componente curricular auxiliou-me no aprimoramento do projeto de pesquisa. |
| Seminário de Pesquisa I             | Disciplina obrigatória | A disciplina ajudou-me a rever e analisar a escrita da                       |

|                                                      |                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                      |                                                                                         | introdução, da fundamentação teórica e da metodologia da dissertação. Por meio de pré-banca, o texto foi lido e analisado por professores internos e externos ao PPGED.                                                                                                          |
| Exame de Qualificação                                | Atividade obrigatória                                                                   | A banca auxiliou-me a atentar para a integração entre as teorias e as escolhas metodológicas. Além disso, recebi sugestões sobre como trabalhar na análise dos dados.                                                                                                            |
| Banca de defesa                                      | Atividade obrigatória                                                                   | Em primeiro lugar, a banca auxiliou-me a demonstrar segurança na exposição dos resultados da pesquisa. Além disso, pude rever aspectos que poderiam ser ajustados/repensados, o que trouxe maior coesão e coerência em nível textual, teórico e metodológico para a dissertação. |
| Clássicos da Linha de Educação e Comunicação         | Grupo informal de estudos formado por pós-graduandos da Linha de Educação e Comunicação | O grupo auxiliou-me a conhecer, rever e discutir obras clássicas da área da Educação e Comunicação. As reuniões foram relevantes para o amadurecimento das discussões sobre tecnologias.                                                                                         |
| Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (TECLA) | Grupo formal de estudos e pesquisa ao qual esta pesquisa está oficialmente vinculada.   | As leituras e os diálogos empreendidos no grupo auxiliaram-me na maturação dos objetivos de pesquisa, assim como na inserção do estudo na linha de pesquisa.                                                                                                                     |

Fonte: elaboração do autor

As disciplinas e atividades listadas acima estiveram ligadas ao processo de revisão do projeto de pesquisa e, em seguida, do texto desta dissertação. Por meio da avaliação de pares, pude revisar passagens que precisariam de maior consistência teórica, detalhar aspectos metodológicos e ampliar a análise dos dados. Com isso,

acredito que o trabalho possua aderência à linha de Educação e Comunicação e esteja coeso no que se refere aos estudos atuais sobre o ensino de língua inglesa.

Desde o início, tenho pautado esta pesquisa em questões éticas, preconizando, assim, o respeito aos direitos humanos. Dessa maneira, submeti, no início do segundo semestre de 2019, o projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, seguindo os padrões do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS. Elaborei um Termo de Anuência que foi assinado pelos diretores dos dois *campi* do Instituto Federal de Educação nos quais realizei a pesquisa de campo (APÊNDICE C). Cada Termo de Anuência, assinado em duas vias, foi acompanhado de uma cópia do projeto. Além do Termo de Anuência, direcionado às direções institucionais, produzi um modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o TCLE (APÊNDICE D). Após a liberação do CEP, duas vias do TCLE foram assinadas pelos docentes participantes.

Entendendo, com base nas Resoluções do Comitê de Ética em Pesquisa, que todas as pesquisas envolvendo seres humanos podem acarretar riscos, tomei algumas medidas que objetivaram minimizar a ocorrência de tais riscos: a garantia da liberdade de não-participação em fases da pesquisa; a atenção no que se refere aos sinais de desconforto dos participantes frente às minhas ações como pesquisador; e a garantia de anonimato, tanto instituições quanto dos professores, uma vez que foram adotados pseudônimos<sup>16</sup>. Essa postura ética é discutida por Celani (2005) ao afirmar que:

O que se pretende evitar são danos e prejuízos para os participantes de pesquisas, para os próprios pesquisadores, para a profissão e para a sociedade em geral (WARWICK, 1982). É preciso ter claro que as pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana (CELANI, 2005, p. 106-107).

Durante o trabalho de campo e de análise dos dados, procurei afirmar o meu compromisso com a prática de pesquisa pautada em valores éticos. Sendo assim, fui a campo somente após a liberação do CEP, que ocorreu em novembro de 2019 (ANEXO I)<sup>17</sup>. Em seguida, comecei a observar aulas em fevereiro de 2020, início do ano letivo

---

<sup>16</sup> Optei por escolher os pseudônimos, pois entendi esse movimento como relevante para a garantia do anonimato das instituições e dos participantes.

<sup>17</sup> Número do parecer de liberação do comitê de ética: 3.680.472.

nos dois *campi* investigados. Em face da pandemia da covid-19<sup>18</sup>, o número de aulas observadas precisou ser reduzido e as entrevistas foram realizadas por meio de vídeo.

---

<sup>18</sup> As aulas nos dois *campi* foram paralisadas e retornaram meses depois por meio de videoconferência e envio de atividades em plataformas digitais. Realizei observações de aula antes da paralisação das atividades presenciais.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

*Em comparação com outros grandes problemas educacionais do nosso tempo, a necessidade de fazer questionamentos críticos sobre as tecnologias digitais na educação não é imediatamente aparente. Talvez não seja surpreendente que pouca atenção seria tem sido devotada às tecnologias digitais nas recentes críticas acerca da educação contemporânea. Autores mais críticos preocupam-se compreensivelmente em interrogar e examinar as controvérsias e conflitos educacionais mais óbvios da reforma curricular, reprodução social, mercantilização, política de identidade, inclusão, o direito universal à escolaridade, dentre outros aspectos. Em contraste, muitas pessoas presumem que as tecnologias digitais são alguns dos elementos menos problemáticos da oferta e prática da educação contemporânea. Na verdade, tecnologias digitais de todas as formas e dimensões estão agora profundamente entrelaçadas na estrutura cotidiana da educação - desde "ambientes de aprendizagem virtual" a lousas interativas para buscas no Google e entradas da Wikipedia. Dispositivos e aplicativos como esses representam alguns dos recursos e símbolos culturais mais familiares nos ambientes educacionais contemporâneos e, à primeira vista, não parecem ser motivo de preocupação especial (SELWYN, 2014, p. 01, tradução minha).*

Abro esta seção trazendo uma epígrafe que representa o interesse em entender os usos de tecnologias como impactados e influenciados por contextos sociais que demandam o exercício da dúvida e do estranhamento. Dessa forma, incentivar o acolhimento de dispositivos e plataformas digitais na educação não significa demarcar críticas dicotômicas marcadas pelo otimismo ou pessimismo, mas aquelas baseadas na perspectiva da construção de sentidos contextualizados. Investigar os efeitos dos usos de tecnologias, nesse caso, à luz dos letramentos digitais, requer o empreendimento de olhares situados em dimensões históricas e sociais.

Estabeleço, ao longo desta seção, um olhar atento aos sentidos que permearam os usos de tecnologias, com destaque para as digitais, nos contextos observados e nas falas dos professores participantes. Faço, inicialmente, uma exposição das práticas docentes observadas em aulas de língua inglesa ministradas nos *campi* investigados. Depois, proponho o entrelace dos temas que emergiram dessa primeira etapa da pesquisa de campo. Em seguida, apresento os temas oriundos das falas dos participantes

nas entrevistas narrativas. Logo após, estabeleço relações entre esses temas. Por fim, exponho um panorama da análise por meio de um mapa que relaciona os dados gerados a partir das observações e das entrevistas.

### 5.1 Aulas no Campus Paralelas

Realizei observação de aulas ministradas pela professora Vanusa em três ocasiões, no turno matutino e vespertino, em turmas do ensino médio integrado, totalizando 12 aulas. Nas turmas observadas, a meu ver, o ambiente era organizado e propício para o andamento das aulas, uma vez que havia o equilíbrio de temperatura por meio de ar condicionado, boa iluminação e acústica relativamente adequada. Projetores, caixas de som, notebooks e celulares foram os recursos eletrônicos e digitais utilizados com maior frequência.

No primeiro dia de observação, que ocorreu no turno matutino, as aulas foram ministradas em turmas do primeiro ano. A temática da aula foi o feriado do *Valentine's day*, celebração originada no Império Romano, que é conhecida nos Estados Unidos como o dia da amizade, dos namorados ou de São Valentim. A professora iniciou a aula, que ocorreu com mediação majoritária em língua materna, explicando do que se tratava aquela data. Em seguida, a professora tocou um áudio que representava um diálogo entre amigos no *Valentine's day*. Logo após, o áudio foi executado três vezes e os alunos receberam um roteiro sobre o diálogo e questões de vocabulário. Por fim, os alunos traduziram o texto.

Na turma seguinte, apesar de ter trabalhado com a mesma temática, a professora explorou outros aspectos do áudio em razão de questionamentos propostos pelos próprios alunos. Após executar o áudio pela primeira vez, a professora foi questionada por alguns alunos sobre o porquê de um áudio com temática afetiva que simboliza celebração iniciar com um tom triste. A professora mencionou que também tinha notado essa característica e aproveitou para dar dicas de compreensão oral, explicando que o formato e outros fatores de um áudio podem interferir no entendimento. Os conteúdos formais do dia eram as cores e os dias da semana em inglês, que foram trabalhados a partir do áudio executado previamente.

O fato de os alunos terem atentado para aspectos multimodais da linguagem, nesse caso, a forma como o áudio foi criado, é um ponto a ser explorado quando as

aulas de línguas estão baseadas nas perspectivas dos letramentos. Dessa forma, a noção de enquadramento crítico, em que os alunos são encorajados a refletirem sobre o *design* de textos e suportes para a construção de sentidos, esteve presente como um caminho significativo durante as aulas descritas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Dessa maneira, assim como aponta Kress (2000), a reflexão sobre o *design* aborda a multimodalidade, linha teórica na qual a leitura como construção de sentidos é atravessada e influenciada por relações rizomáticas entre textos de diversos formatos.

No segundo dia de observação, a professora retomou questões solicitadas como atividade extraclasse. Os quesitos envolviam a construção de um muro que dividiria os Estados Unidos e o México, promessa de campanha eleitoral de Donald Trump que gerou repercussão internacional. A professora destacou a relevância das imagens utilizadas nas perguntas como auxílio para a compreensão textual, além de dicas para leitura dinâmica e específica em língua inglesa. Após esse momento, a aula foi desenvolvida a partir de um clipe da música *Somewhere only we know* [algum lugar que apenas nós conhecemos], que fez parte da trilha sonora do filme *O Pequeno Príncipe* (O PEQUENO PRÍNCIPE, 2015). Após a exibição do clipe, a professora perguntou se os alunos conheciam a música e se as personagens do clipe eram familiares. Grande parte respondeu que conhecia as personagens porque tinha assistido ao filme.

A professora mencionou que aquela versão da música era uma regravação que foi trilha sonora do filme e de comerciais de televisão da Coca-Cola e da Vivo. Essa atividade lembrou-me as apropriações de obras artísticas feitas pelas grandes empresas para o fortalecimento de mercados. Ao utilizarem a referência da trilha sonora de um filme, as grandes empresas alcançam públicos variados e fortalecem as suas bases financeiras, aspectos que são problematizados nas discussões sobre letramentos. Os letramentos digitais, assim como apontam Lankshear e Knobel (2015), são práticas socioculturais nas quais os produtores de linguagem têm consciência sobre os meios em que estão inseridos e reconhecem as formas específicas de construção de sentidos nesses meios. Logo, problematizar os usos de suportes tecnológicos direcionados aos movimentos mercadológicos representa o estabelecimento de análises críticas. Baseado em Zacchi (2016), entendo que pensar sobre os impactos da lógica neoliberal nas diversas esferas da vida humana simboliza práticas de letramentos digitais.

Nesse sentido, as aulas de língua inglesa, que entendo como espaços para o entrelace entre diversas linguagens, podem ser pensadas para a problematização dos efeitos da mercantilização cada vez mais acentuada da arte na contemporaneidade. O que chamo de mercantilização da arte, pensada em uma perspectiva pós-digital, é a frequente disseminação de plataformas de *streaming* [transmissão], o que inclui a oferta de álbuns musicais, séries televisivas e filmes, por exemplo. Não quero dizer, no entanto, que essa corrida pela venda da arte se iniciou com a internet e as tecnologias digitais, mas considero que esse fator tem sido potencializado. Dentre os fatores que têm impactado o fortalecimento dessas plataformas, aponto a inteligência artificial que, a partir de algoritmos baseados no histórico de buscas dos usuários, acabam direcionando as escolhas e rotas de navegação (SANTAELLA, 2019). Sendo assim, mesmo que o propósito inicial da aula não esteja direcionado ao uso de tecnologias digitais, é possível propor práticas de letramentos digitais.

Os estudos sobre letramentos digitais podem servir de base para a problematização desse mercado emergente por meio de questões como: a quem estou servindo quando adquiro um serviço de *streaming*? As plataformas têm reduzido a arte a um produto? Entender a arte como produto impacta negativamente a construção do ser artista? Os serviços de *streaming* influenciam o que as pessoas entendem por ser artista? Há diferenças entre as plataformas atuais e as mídias clássicas do ponto de vista mercadológico? A arte tem sido reduzida ao lucro e aos moldes mercadológicos? A noção de expansão do acesso a produtos culturais a partir de serviços de *streaming* pode velar questões de desigualdade social? Penso que questões como essas possam ser exploradas a partir da análise das várias plataformas existentes e não apenas da reflexão com base nas experiências do mundo extraescolar.

Pensando no domínio de produção textual das práticas de letramentos digitais, os alunos podem ser encorajados a planejar as suas próprias plataformas de *streaming* e pensar nos possíveis impactos que elas teriam na sociedade. Tanto as mídias que atualmente são consideradas clássicas, a exemplo de discos e fitas, quanto recentes plataformas de *streaming* possuem bases mercadológicas. Do ponto de vista dos direitos autorais, os serviços de *streaming* apresentam-se com um paliativo para a diminuição da pirataria. Em relação à democratização do acesso a produtos culturais, essas plataformas alcançam um número maior de pessoas. Por outro lado, pensar que esses serviços igualam as pessoas pode significar o velamento dos diversos conflitos populacionais e o

fortalecimento de concepções neoliberais, aspectos que prejudicam a luta por justiça social.

Ainda nessa aula, a professora explorou frases amplamente conhecidas da obra *O Pequeno Príncipe*, como “o essencial é invisível aos olhos” e “tu és responsável por aquilo que cativas” (SAINT-ÉXUPÉRY, 1989). A segunda frase foi utilizada pela professora para problematizar a importância que as pessoas dão à imagem na atualidade. Ela mencionou que muitas pessoas buscam o melhor ângulo para tirar uma fotografia porque sempre querem mostrar que estão bem e felizes. Penso que esses aspectos mencionados pela professora Vanusa retomam a noção de memes como unidades de sentido que ressignificam temáticas e aspectos históricos. Assim como apontado por Boa Sorte e Santos (2020), ditados populares, trechos de obras literárias e bordões de novelas e filmes, por exemplo, são atrelados a imagens e vídeos na representação de questões sociais. Apesar do forte apelo humorístico dos memes, nesse caso, os memes da internet, aspectos políticos, econômicos e de linguagem podem ser explorados de forma consistente por meio deles.

No terceiro dia de observação, a professora retomou a música *Somewhere only we know* para trabalhar a compreensão auditiva em língua inglesa. Na aula anterior, a música foi executada com legendas em português. Nesse outro momento, a professora tocou apenas o áudio para reconhecimento de algumas palavras e, em seguida, exibiu o clipe com as legendas em inglês. Logo após, ela entregou tirinhas com frases da música e solicitou que os alunos organizassem a letra a partir do que escutavam na canção. Sendo assim, os alunos estruturaram a letra da música de acordo com a composição original. Cope e Kalantzis (2000) apontam que atividades como essa podem abordar práticas de *redesign*, em que a construção de sentidos é pensada a partir do prisma da autoria. Nesse sentido, os alunos podem ser encorajados a repensar a ordem das frases da música ou, ainda, a representar a composição por meio de gravuras ou a partir de imagens disponíveis na internet.

As possibilidades apresentadas acima abarcam, ainda, a noção de *remixes*. Burwell (2013) destaca que a prática de remixagem potencializa o trabalho com autoria e propriedade intelectual em sala de aula. Por meio dessas atividades, os alunos podem (re)pensar a noção de direito autoral, o que suscita refletir sobre a quem pertence os diversos tipos de texto na contemporaneidade, uma vez que o acesso a informações tem

sido ampliado. Além disso, ao trabalhar com a construção de sentidos, o professor pode problematizar que cada texto, seja em domínio escrito, sonoro ou imagético, impacta as pessoas de formas diferentes. Nessa direção, a noção de produção textual também pode ser analisada por meio de uma perspectiva multimodal, assim como defende Kress (2000). Essas possibilidades também são defendidas por Boa Sorte (2018), ao destacar que as aulas de expressão escrita podem explorar gêneros textuais e plataformas diversas no sentido de ampliar a noção que temos sobre texto.

Durante as aulas observadas nos três dias, a professora fazia comentários recorrentes acerca da importância de ler e ter acesso a informações, assim como a relevância de aproveitar os veículos de informação disponíveis de forma cautelosa. Ela mencionava com frequência que o hábito de tirar fotos de atividades em sala e esquecer na galeria do celular é maléfico para a aprendizagem. Penso que a professora tenha proporcionado oportunidade para os alunos pensarem sobre as suas próprias atitudes. Nesse sentido, a reflexão pode representar o estabelecimento de análises críticas sobre práticas digitais.

O SIGAA, o sistema de gestão de atividades acadêmicas da instituição, apareceu em comentários relacionados a questões de lançamento de notas e postagem de tarefas. A professora comentou, com frequência, que o SIGAA é relevante para a sua prática, mas que o enxerga prioritariamente como um veículo para oficializar as atividades pedagógicas. O fato de construir sentidos sobre o sistema me fez retomar Lankshear e Knobel (2008), que apontam a habilidade de reconhecer as práticas sociais que melhor se adequam aos diferentes meios e plataformas como parte dos letramentos digitais.

## **5.2 Aulas no Campus Pétala**

Observei aulas ministradas pelo professor Djavan em duas ocasiões, ambas no período matutino e em turmas do ensino médio integrado, totalizando em torno de oito aulas. No primeiro dia de observação, o professor retomou uma discussão sobre os usos de tecnologias na vida no campo e na cidade, além dos efeitos deles na liberdade individual e coletiva. Em seguida, nas atividades propostas para aquele dia, o professor utilizou acontecimentos históricos, a exemplo dos campos de trabalho forçado da antiga União Soviética e temáticas contemporâneas, como os mapas digitais, para discutir o tema da liberdade na sociedade global. As atividades ocorreram por meio de projetor,

notebook e exibição de vídeo. A leitura de textos tipográficos e as discussões ocorreram majoritariamente em língua inglesa.

O professor iniciou a aula com a exibição de um vídeo sobre a história dos *Gulags*, os campos de trabalho forçado para aqueles que infringiam as leis do regime ditatorial da antiga União Soviética. O vídeo estava com áudio russo e as legendas em inglês, o que possibilitou ao professor trabalhar com outros aspectos da linguagem para além do insumo verbal. Após a exibição, o professor questionou os alunos se eles enxergavam aqueles campos como espaços de privação da liberdade. De forma geral, os alunos sinalizaram que sim, uma vez que as pessoas estavam presas por terem contestado as leis de um regime ditatorial. Após isso, ele recorreu a aspectos da História para explicar, em breves palavras, o que foi a União Soviética. Em seguida, foi exibido um vídeo em que cidadãos russos apontam situações ocorridas durante o período de existência da União Soviética que eles consideravam positivas.

Muitos alunos ficaram surpresos ao ouvir opiniões positivas, nos dias atuais, em relação a um regime que aprisionou pessoas pelo fato de pensarem de forma oposta ao governo. O professor e alguns alunos lembraram que esse mesmo cenário pode ser visto atualmente no Brasil, tendo em vista que reportagens relatam casos de brasileiros pedindo o retorno do regime ditatorial em postagens nas mídias sociais. Nesse sentido, entendo que os usos de tecnologias digitais, nesse caso, computador, caixas de som e projetor, estavam pautados em perspectivas similares aos estudos dos letramentos digitais, mesmo que o objetivo primário tenha sido apenas a exposição de conteúdo. Ao retomar fatos históricos e relacionar com temáticas do tempo presente, o professor oferece espaço, assim como apontam Kalantzis e Cope (2012), para análises críticas por meio da prática situada.

Ainda nesse sentido, ao utilizar acontecimentos históricos e materiais que não estejam necessariamente direcionados à decodificação de textos escritos, o professor ressignifica o que tem sido historicamente entendido por aula de língua inglesa. Essa postura assemelha-se à Linguística Aplicada Crítica de base indisciplinar, na qual a aula de língua é entendida como espaço para a problematização de aspectos sociais do passado e do presente, e não apenas de valorização de obras canônicas e decodificação de insumos verbais (MOITA LOPES, 2006). A temática abordada pelo professor exemplifica que as aulas de línguas podem ser espaços para a problematização de

questões sobre justiça social, nesse caso, a legitimação da crueldade e do sofrimento em prol do desenvolvimento.

Em seguida, o professor propôs a leitura de um texto intitulado *Tradwives: a choice for unfreedom* e a exibição de um vídeo do canal do YouTube chamado *The Darling Academy with Alena Kate*, em que mulheres, majoritariamente brancas e de classes economicamente favorecidas, afirmam que escolheram a vida de donas de casa<sup>19</sup>. Para essas mulheres, o fato de serem subservientes aos maridos, de não trabalharem formalmente e dedicarem tempo integral aos afazeres domésticos pode trazer felicidade e satisfação. Percebi similaridades com o que Menezes de Souza (1995) nomeia como conflito de interpretações ou arenas de conflitos, em que as pessoas, a partir dos seus vários contextos sociais e das suas identidades, constroem concepções sobre o que é ser mulher na sociedade.

O tópico abordado pelo professor aparece em diversos sites, a exemplo do *The New York Times* e *Independent*, que apontam o movimento de *tradwives* [esposas tradicionais] como um reforço da supremacia masculina branca. Apesar dos discursos serem direcionados à representação de uma escolha, reportagens nesses dois sites argumentam que essa escolha foi ideologicamente influenciada e possui base nas identidades com as quais essas mulheres tiveram contato ao longo do tempo. Dessa forma, o fato de serem esposas do lar por opção não apaga as estruturas sociais marcadas pela falta de equidade na vida das mulheres. Tomando como base as discussões sobre ativismos digitais (CASTELLS, 2003; PRETTO, 2017), a aula de língua inglesa pode discutir que nem todas as culturas ativistas são libertárias, uma vez que tem sido cada vez mais frequente o surgimento de movimentos antidemocráticos nas mídias digitais.

Em seguida, ainda falando sobre liberdade, o professor leu e discutiu com a turma sobre uma reportagem intitulada *Fans are pissed after a famous vegan Youtuber was allegedly caught eating fish in another person's vlog*<sup>20</sup>. A reportagem retrata uma situação em que uma influenciadora digital vegana foi duramente atacada em

---

<sup>19</sup> Em tradução livre para a língua portuguesa, a frase *tradwives: a choice for unfreedom* significa “esposas tradicionais: uma escolha pela falta de liberdade”. O termo *tradwives* é uma abreviação da expressão *traditional wives*. O título *The Darling Academy with Alena Kate* pode ser traduzido como “A amada ou graciosa academia de Alena Kate”.

<sup>20</sup> Em tradução livre, o título da reportagem pode ser entendido como “fãs ficam furiosos após youtuber vegana ser vista comendo peixe no vlog de outra pessoa”.

plataformas digitais por ter ingerido peixe durante gravações para o canal de uma amiga. O professor utilizou essa situação para questionar sobre os posicionamentos extremistas que são reportados nas mídias sociais, a exemplo do Facebook e Instagram. Penso que a situação retratada acima possibilita questionar como os posicionamentos têm sido desenvolvidos atualmente, uma vez que autores como Santaella (2018) defendem que vivemos um período de pós-verdade. Ao possibilitar que os alunos reflitam sobre práticas sociais em ambientes digitais, o professor trabalhou com o que McLuhan (1974) denomina como a capacidade das pessoas em apontar os impactos dos usos das tecnologias na sociedade.

Pensando na liberdade em dimensões individuais e coletivas, o professor exibiu um vídeo intitulado *Man tricked Google Maps into reporting a traffic jam*<sup>21</sup>. No vídeo, um motorista reportou um alerta falso de congestionamento em uma das vias de uma cidade, o que acabou modificando a rotina de trânsito. O professor apresentou uma discussão sobre o funcionamento das várias formas de linguagem em mapas físicos e virtuais e em que esses mapas determinam as decisões que tomamos diariamente. Ele destacou que o *Google Maps* pode, por exemplo, influenciar os sentidos que construímos sobre os lugares. Percebi proximidade entre as discussões empreendidas nessa atividade e a problematização sobre o significado da palavra *hacker*. Assim como Pretto (2017) destaca, o hackativismo tenciona a democratização das informações e não necessariamente o empreendimento de ações criminosas, característica do que ele chama de *cracker*. Logo, a ação de causar um congestionamento acaba por prejudicar a imagem das comunidades de prática compostas por *hackers*, significando, assim, a quebra de uma ética de grupo.

No segundo bloco de aulas, o professor trabalhou com a temática das tribos indígenas e a construção de usinas a partir de uma reportagem em uma revista on-line. O título da matéria era *Brazil's indigenous tribes go online in their struggle to be heard*<sup>22</sup>. Para essas aulas, ele utilizou projetor para exibir o texto base e imagens relacionadas. Como o texto tinha sido enviado para o e-mail da turma, muitos alunos acabaram lendo o texto pelo celular. As atividades propostas pelo professor

---

<sup>21</sup> Em tradução livre, o título do vídeo seria “Homem fez o Google Mapas enganosamente reportar um congestionamento”.

<sup>22</sup> Em tradução livre: “tribos indígenas brasileiras vão à internet na tentativa de serem ouvidas”.

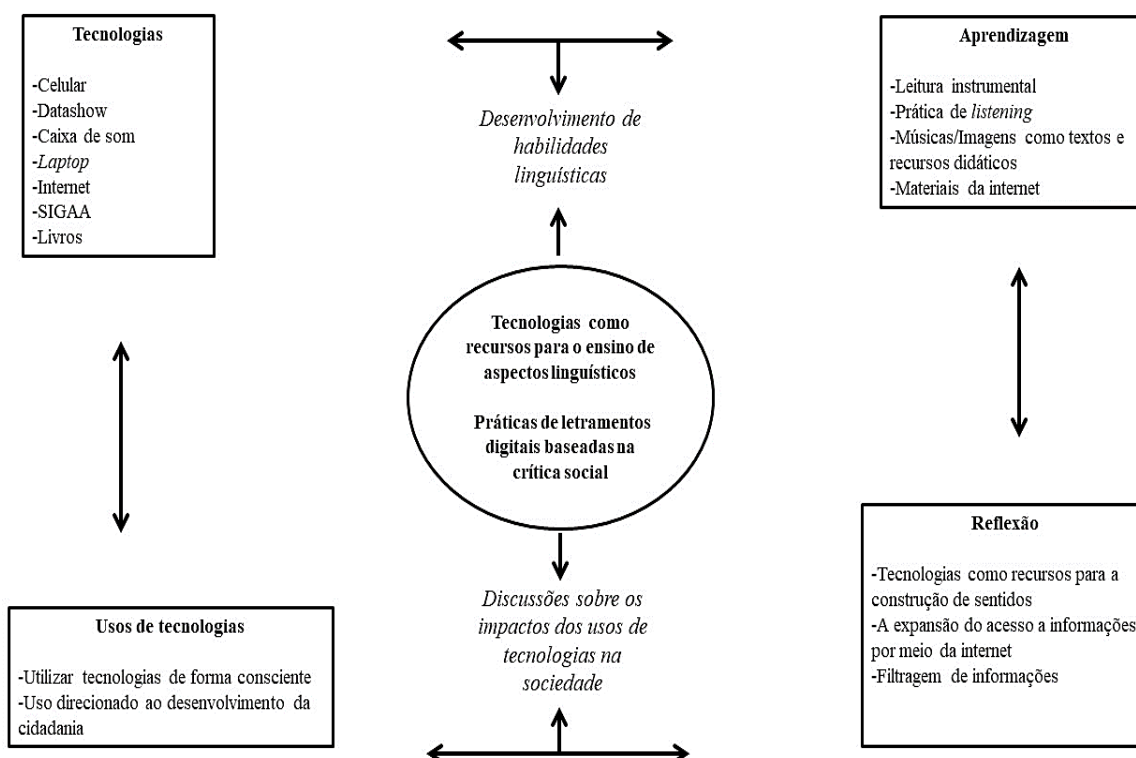
direcionaram para a aplicação de estratégias de leitura em língua inglesa e para a análise dos sentidos construídos pelos alunos sobre tribos indígenas.

O professor questionou a quebra da visão romantizada do indígena e a proximidade deles com tecnologias digitais. Houve espaço para o trabalho com a análise de imagens, apesar de perceber que esse não era o foco da aula. Percebi potencialidades para o trabalho de análise e edição das manchetes, aspecto similar ao que Luke (2001) chama de edição como construção de sentidos. Nessa perspectiva, a edição das manchetes não representa apenas a modificação de conteúdo e forma, mas a implicação de variação no sentido que as pessoas constroem a partir dos textos editados, implicando, assim, na noção de autoria.

### **5.3 Panorama das observações**

Os códigos que emergiram das observações estão relacionados a falas dos professores e materiais utilizados durante as aulas. Palavras relacionadas a dispositivos analógicos e digitais tiveram destaque: celular, computador, caixa de som, internet, SIGAA, livro, caderno, lousa, dentre outros. Esses códigos foram centrais, mas foram utilizados, prioritariamente, em relação ao trabalho com questões linguísticas e discussões sobre os efeitos das práticas sociais mediadas por tais tecnologias. Outros códigos frequentes foram: cidadania, consciência, crítica, reflexão, língua, linguagem, imagem, texto, leitura, habilidade e educação.

Na imagem abaixo, apresento uma síntese dos aspectos oriundos das aulas observadas nos dois *campi* investigados. Quatro temas emergiram das observações, a saber: tecnologias, aprendizagem, reflexão e usos de tecnologias. Notei que esses temas estão pautados em duas direções principais: discussões acerca dos efeitos diversos das tecnologias na sociedade e o trabalho com aspectos linguísticos. No centro da imagem, estabeleci os usos de tecnologias como recursos didáticos e práticas de letramentos digitais fundamentadas na crítica social como os fatores que interligam os temas.

**Figura 6:** mapa das observações

Fonte: elaboração do autor

O tema *tecnologias* apresenta os dispositivos utilizados ou mencionados com maior frequência pelos professores. Nas aulas observadas, essas tecnologias não foram utilizadas de forma isolada, uma vez que as práticas docentes convergiam suportes variados. Apesar de apontar benefícios na utilização de dispositivos digitais durante as aulas, a professora Vanusa direcionou as suas práticas em sala majoritariamente para atividades em grupo com o uso de lousa e atividades impressas. O celular, quando utilizado, serviu como fonte para o acesso a informações ou como repositório de atividades. O professor Djavan também utilizou dispositivos digitais para o acesso a informações, mas, em geral, os conteúdos trataram de aspectos conflitantes que emergem a partir do uso da internet.

O tema *aprendizagem* simboliza os usos direcionados ao trabalho com aspectos linguísticos, sendo que esses usos destacaram a leitura instrumental de textos escritos, imagéticos e sonoros. Computadores, projetores e caixas de som estiveram em posse exclusivamente dos professores nos contextos observados. Denominei esse tema de *aprendizagem* por entender que, nesse caso, as práticas docentes envolviam uma postura clássica do ensino de línguas: o emprego de recursos tecnológicos para explorar

habilidades linguísticas. Nesse sentido, os professores utilizaram os dispositivos mencionados para o trabalho com leitura instrumental, além do desenvolvimento de escuta e pronúncia em língua inglesa.

O tema *reflexão* representa as discussões em sala de aula sobre os impactos das tecnologias na produção, no acesso e na disseminação de informações. As práticas docentes nesse tema direcionaram a reflexões sobre o poder que os processos de comunicação podem exercer nos sentidos que construímos. Nessa direção, notei a presença constante de perspectivas da Pedagogia Crítica, em que a interpretação leva em consideração as ideologias de quem produz os textos. Assim, de acordo com Jordão (2013), as aulas observadas serviram como espaços para desvelar possíveis intenções empregadas pelos autores primários dos textos utilizados. Ao tratar sobre desafios propagados na internet que colocam jovens em situações de perigo, a professora Vanusa destacou a relevância de atentar para os detalhes do discurso. O professor Djavan, ao tratar sobre as manchetes de jornais eletrônicos, também enfatizou a importância de atentar para a organização das palavras.

O tema *usos de tecnologias* destaca os momentos em que os professores enfatizaram a relevância de analisar as nossas próprias ações. Nesse sentido, notei similaridades com a prática de “ler se lendo”, proposta por Menezes de Souza (2011). Apesar dessas discussões sobre os efeitos sociais dos usos de tecnologias estarem presentes no tema que mencionei anteriormente, os professores agora propõem que os alunos pensem sobre as suas próprias posturas; ou seja, o porquê de atentarmos para certos detalhes enquanto negligenciamos outros. Nessa direção, a noção de letramentos como crítica social, que parte do individual para o coletivo, ganha destaque (MONTE MÓR, 2013). Penso, dessa forma, que o intercâmbio entre as reflexões sobre os usos de tecnologias em domínios locais e globais, assim como individuais e coletivos, representaram espaços para a interpretação como construção de sentidos durante as aulas.

#### **5.4 Entrevistas narrativas**

Na segunda fase da pesquisa de campo, realizei entrevistas narrativas por vídeo com os participantes tendo como base um roteiro (APÊNDICE B). As duas entrevistas partiram, basicamente, de duas questões geradoras: (I) *conte-me um pouco sobre a sua*

*relação com as tecnologias em geral e o lugar delas em suas aulas e (II) fale-me sobre as atividades em sala de aula, nas quais você ou os seus alunos utilizam tecnologias digitais.* Ao elaborar tais questões, o meu objetivo foi evitar o direcionamento das respostas dos participantes, uma vez que os enunciados partiram da perspectiva de narração de experiências com usos de tecnologias. Além disso, reservei espaço para perguntas que fossem surgindo a partir das falas dos professores. Seguindo as recomendações de Fritz Schütze, que foram revisitadas por Jovchelovitch e Bauer (2002), não fiz interrupções nas falas dos participantes e destaquei que poderiam narrar o que eles considerassem relevante.

Por outro lado, considerando que estava realizando uma pesquisa qualitativa e que os pressupostos das entrevistas narrativas oferecem espaço para o esclarecimento de dúvidas, segui uma linha de diálogo na segunda etapa das entrevistas. A intenção inicial foi oportunizar que os participantes narrassem as suas experiências, mas, por demandas deles, fui chamado ao diálogo por diversas vezes. Não considero que as minhas colocações na segunda etapa das entrevistas tenham direcionado as falas dos professores, uma vez que, apesar de termos narrado visões convergentes, também estabelecemos diálogos marcados pelo dissenso. Acredito que o fato de ter realizado entrevistas por vídeo, em razão da pandemia causada pela covid-19, não tenha impactado o rigor da pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas, iniciei a fase de codificação, ou seja, a etapa de levantamento dos termos relevantes ao contexto da pesquisa<sup>23</sup>. Ao ler cada período, fui selecionando a palavra de sentido mais saliente em cada frase. Essa fase auxiliou-me a ter uma ideia global do conteúdo das entrevistas para, então, atentar para os temas que emergiram dos dados. Na imagem abaixo, selecionei os termos recorrentes nas falas dos participantes. O tamanho da fonte de cada palavra representa a frequência que apareceram nas entrevistas:

---

<sup>23</sup> Embora tenham sido realizados pequenos ajustes gramaticais, as transcrições das entrevistas seguiram as falas originais dos participantes. Essa abordagem, classificada como não naturalista, possibilita que pequenas edições sejam empreendidas, desde que sinalizadas, a fim de que as transcrições estejam coesas com a escrita do texto científico (AZEVEDO *et al*, 2017). Dessa forma, realizei a inserção de termos explicativos entre colchetes e padronizei estruturas verbais formais, a exemplo das variações do verbo “estar”, por entender que essa escolha não influenciou o conteúdo das falas dos participantes.



quanto pelo professor Djavan, uma vez que as atividades acadêmicas estavam sendo atravessadas por essa questão no momento que realizei as entrevistas. Em geral, os códigos demonstraram que os dispositivos analógicos e digitais são utilizados como recursos para o acesso a informações, que vão desde os conteúdos programáticos da disciplina de língua inglesa quanto a notícias que circulam em plataformas jornalísticas.

Após codificar os dados gerados a partir das entrevistas, retornei aos trechos que considerei relevantes ou recorrentes e selecionei temas que emergiram a partir da junção dos termos recorrentes e das teorias que baseiam esta pesquisa. Como resultado, apresento dez temas, a saber: noção sobre tecnologia; uso de imagens; tecnologias como recursos didáticos; influências na noção sobre tecnologias; estrutura e recursos do campus; ética em sala de aula; ceticismo em relação a tecnologias e práticas digitais; tecnologias como fontes de informação; uso de tecnologias analógicas e digitais; e, por fim, reflexões sobre o impacto das tecnologias na sociedade.

O tema *noção sobre tecnologia* apresenta o fio que conecta praticamente todas as falas dos participantes: um conceito amplo sobre tecnologia. Os professores mencionam, nas passagens destacadas, que entender tecnologia de forma ampla proporciona perceber que várias tecnologias, antigas ou atuais, impactam nos processos educacionais. Nos fragmentos abaixo, a professora Vanusa aponta que tecnologia não se restringe a um aparelho eletrônico ou digital. O professor Djavan menciona, por sua vez, que muitas tecnologias passam a não ser entendidas como tais por não estarem relacionadas a redes de internet.

#### Quadro 8 – noção sobre tecnologia

| Professora Vanusa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Professor Djavan                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “[...] então, a tecnologia é relevante. A bola pra mim é uma tecnologia; a partir de uma bola tanta coisa pode ser feita, tantas aulas, tantas recreações podem ser feitas. Então, pra mim, tecnologia não é só o aparelho eletrônico; a tecnologia é o uso daquele objeto, do objeto que a gente está acostumado a ver de uma forma, mas, quando você reinventa, quando você cria, quando você transporta para uma situação diferente e surte um efeito diferente, é uma tecnologia [...]”. | “[...] a noção de tecnologia é bem mais ampla do que essa que a gente tem hoje de achar que a tecnologia vai se resumir à internet ou a algum dispositivo que esteja conectado a uma internet das coisas, não é? Então, não é essa muito a minha visão de tecnologia [...]. Eu entendo que o quadro é uma tecnologia, o quadro que a gente escreve, o próprio pincel ou o livro [...]. Você começa a encontrar recursos em outras áreas do conhecimento também, você vai começando a ampliar a ideia de aula para adaptar a essas novas tecnologias ou para outras tecnologias que já não são nem talvez visualizadas como tecnologia [...]. Então, esse ponto tecnológico |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | eu gosto de abordar nas três etapas, assim como se fossem fases de transição: eu tenho uma fase anterior, que são as tecnologias que hoje em dia já não são tão vistas como tecnologias, mas que são muito úteis para a gente atuar como professor; tem as novas tecnologias que eu não tenho, digamos assim, eu talvez não tenha um conhecimento tão aprofundado porque são muitas ferramentas que surgem todos os dias e a gente tem sempre que buscar, mas eu tenho uma facilidade para usar; e tem esse ponto da tecnologia que não é pensada como uma tecnologia para fins pedagógicos, de fato, mas que interfere diretamente [...]”. |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: dados das entrevistas

Nas falas acima, os professores defendem a ideia de tecnologia como além do aparato eletrônico e de dispositivos que funcionam por meio de conexão com a internet. Como mencionei nas seções anteriores, as tecnologias estão presentes na sociedade por meio de processos híbridos, nos quais dispositivos mecânicos, sensoriais e inteligentes continuam influenciando as ações humanas (SANTAELLA, 1997). Entendo que propor reflexões sobre a hibridização das tecnologias, aspecto saliente em contextos pós-digitais, como Cramer (2015) e Striano (2019) apontam, significa oferecer espaço em sala de aula para a crítica dos efeitos desses dispositivos na vida humana e no planeta. Nesse sentido, compreendo as discussões propostas nas falas destacadas como exemplos de práticas de letramentos digitais, mesmo que recursos digitais não sejam utilizados.

Por outro lado, penso que, levando em conta os recursos disponíveis nas duas instituições investigadas, o trabalho com dispositivos digitais possa ser potencializado. As práticas de letramentos digitais, a meu ver, não se restringem ao uso das tecnologias em si, mas, assim como Luke (2001) e Lévy (2010) defendem, esses dispositivos podem influenciar a forma como pensamos. Logo, acredito que o professor possa oferecer espaço para que os alunos analisem as práticas sociais que permeiam a vida nas plataformas digitais fazendo uso dessas tecnologias. Não estou apontando um uso para o entretenimento, mas, sim, um uso que lance um olhar crítico às práticas sociais nos ambientes digitais.

A partir de uma perspectiva baseada nos estudos dos letramentos digitais, os usos de tecnologias, sejam elas digitais ou não, demandam contextualização social e histórica. Sendo assim, em vez de pensar no uso pelo uso ou apenas direcionado ao

entretenimento, as aulas de línguas tencionam um olhar crítico em que o desenvolvimento tecnológico e as ações humanas não são vistas como fatores neutros (SELWYN, 2014). A defesa que apresento por uma abordagem histórica nos usos de tecnologias em sala de aula não está pautada na memorização, mas na reflexão sobre as práticas sociais que emergem em cada período. Logo, com base em Almeida (2017), pensar nas diversas fases da internet pode suscitar a investigação sobre como as possibilidades tecnológicas de cada tempo histórico podem influenciar e desenvolver práticas sociais distintas.

O tema *uso de imagens* apresenta as percepções dos professores acerca do acolhimento de textos imagéticos em sala de aula. Na fala da professora Vanusa, as imagens servem como um tipo de preparação para iniciar o trabalho com algum texto escrito ou com vocabulário em língua inglesa. Nos relatos do professor Djavan, as imagens são frequentes nas aulas e são utilizadas, em muitas situações, como o recurso central. Para ele, as imagens são textos em si, não elementos auxiliares que apenas reforçam as ideias presentes em textos tipográficos.

#### Quadro 9 – uso de imagens

| Professora Vanusa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Professor Djavan                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“[...] Eu converso muito com os meus alunos, geralmente quando tem um texto, algum tema relacionado à alimentação, aí eu pego aquele momento e faço <i>pre-reading</i> com eles, peço para eles observarem as imagens e vou puxando: gente, o que vocês acham que essa imagem está querendo mostrar? Ah... alimentação... Aí outro vai dizendo: a foto de um hambúrguer, a foto de uma maçã... Certo, mas que tipo de alimentação vocês acham que seria certo para a gente? Aí eles vão falando e, baseado no que eles vão falando, eu vou puxando, antes de entrar realmente no texto, eu vou trazendo um pouquinho para a vida real, digamos, para a nossa vida, para a nossa realidade [...]”.</p> | <p>“[...] Tem momentos em que eu acho que a visualização do material que eu vou usar é melhor projetada, a dinâmica da aula fica melhor se eu projetar as imagens na parede e eles focarem mais no que eu estou falando para que a discussão aconteça na interação minha com eles, e tem outros momentos em que eu acho interessante que o foco esteja mais no texto ou na imagem mesmo que a gente está analisando [...]”.</p> <p>“[...] houve situações em que a aula toda ocorreu em cima de uma imagem apenas... Com uma imagem a gente percorreu uma aula inteira. Era uma aula que eu estava explicando aos alunos algumas, digamos assim, algumas técnicas e algumas estratégias que são utilizadas na comunicação social, e a gente estava trabalhando mais em cima da parte discursiva da língua, basicamente com manchetes, e aí eu trouxe uma imagem para eles e a atividade era que eles elaborassem uma manchete com aquela imagem... Só observando a imagem eles criassem manchetes em inglês, e aí, depois, a gente ia analisar os discursos que eles tinham</p> |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>elaborado enquanto escrita, né, enquanto recurso linguístico escrito, e depois a gente também iria fazer uma análise da imagem por si só [...]”.</p> <p>“[...] E aí fazendo a ligação entre ela [a imagem] e o texto linguístico, mas não uma imagem como algo que apenas ilustra o texto linguístico, mas a imagem como um texto à parte... Ela é um texto sozinha, o texto linguístico é outro e, quando os dois estão juntos, é um terceiro texto, é uma outra coisa... Então, tiveram aulas em que só usei imagens [...]”.</p> |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: dados das entrevistas

O uso de imagens foi frequente durante as falas dos participantes. Em muitas situações, tanto nas observações de aula quanto nos relatos das entrevistas, as imagens foram utilizadas por meio de projeção. No entanto, elas foram utilizadas de formas distintas: nas falas da professora Vanusa, elas funcionavam como recursos para iniciar a leitura de um texto escrito ou, ainda, para auxiliar na compreensão de algum conteúdo gramatical ou de vocabulário. Nas falas do professor Djavan, as imagens eram entendidas, em grande parte, como textos independentes. Considero o trabalho com textos imagéticos e sonoros como uma demanda dos tempos atuais de culturas digitais, uma vez que o acesso às diversas plataformas está atrelado ao contato ampliado com experiências multimodais.

O trabalho com a elaboração de manchetes a partir do uso de imagens proposto pelo professor Djavan retoma as práticas de letramentos digitais que menciono na terceira seção desta dissertação. Essas atividades auxiliam os estudantes na percepção de que todos os signos envolvidos no processo de leitura interferem nos sentidos que construímos (SANTAELLA, 2018). Logo, assim como Pangrazio (2018) defende, a estrutura das plataformas de acesso interfere no processo de construção de sentidos. A professora Vanusa não trabalhou diretamente com a análise das imagens em ambientes digitais. Por outro lado, como entendo que os letramentos digitais vão além do uso de dispositivos, acredito que os questionamentos também sejam práticas de letramentos.

Ao propor a análise e edição de manchetes, o professor Djavan aproxima-se da perspectiva de análise crítica proposta por Janks (2010). Apoiada no diálogo entre letramento crítico e análise do discurso, a autora destaca que o exame das escolhas lexicais, gramaticais e de organização textual é flagrante no ensino de línguas. Por outro

lado, levando em consideração a linha da construção de sentidos, a análise não se prende ao que está no texto, uma vez que as nossas interpretações também precisam ser analisadas. Janks (2014) aponta a necessidade de propor o questionamento do lugar social que ocupamos enquanto lemos. Souza (2018), por outro lado, destaca a relevância da análise crítica questionar o porquê de atentarmos para determinados aspectos em detrimento de outros enquanto construímos sentidos.

As nossas vivências fora e dentro dos espaços digitais estão entrelaçadas, mesmo que o ser e o estar em redes demandem práticas específicas. Assim como Monte Mór (2007) coloca, os textos tipográficos também são multimodais, ao passo que demandamos diversos sentidos ao lermos as frases contidas neles. O que acontece, no entanto, é a potencialização da multimodalidade quando estamos realizando leituras em plataformas digitais (KRESS, 2000; LUKE, 2001). Logo, considero que, mesmo sem utilizar tecnologias digitais, as práticas desenvolvidas pelos professores podem impactar as ações dos alunos nas redes.

O tema *tecnologias como recursos didáticos* ilustra os sentidos construídos pelos professores sobre os dispositivos tecnológicos utilizados por eles e pelos alunos nas ações em sala de aula. Visualizei, nas falas de ambos, a presença frequente de tecnologias não-digitais, a exemplo do livro impresso, além de tecnologias eletrônicas e digitais, como projetores e celulares. A utilização de músicas e vídeos também foi frequente, o que representa a presença de tecnologias como caixas de som e computadores portáteis.

#### Quadro 10 – tecnologias como recursos didáticos

| Professora Vanusa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Professor Djavan                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “[...] Recentemente, eu lembro muito da reação dos alunos quando eu passei o filme, a música da trilha sonora do filme “O Pequeno Príncipe” [...]. Então, eu achei interessante levar para os meninos na abordagem desse livro, não é? Por eles estarem em uma fase de adolescência, de mudanças, algumas vezes querendo estar ali ou não, ou estar com outras pessoas, não é? Então, a tecnologia aí foi essencial porque eu consegui baixar a música, a minha filha baixou para mim, mas, assim, a tecnologia possibilitou o quê? Que eu baixasse a canção, que eu baixasse o clipe, o videoclipe, que eu tivesse a possibilidade de reservar na escola um computador, levar o | “[...] Então, por exemplo, tem dia que a aula vai ser em cima só do livro? É muito raro, mas tem dia que sim... Tem dia que eu só vou utilizar o livro em sala, e aí eu explico para eles que o livro também em um determinado momento quando surgiu era uma tecnologia de última geração e que continua sendo, mas sempre tentando fazer ali uma intervenção que não seja meramente de aceitar o que está no livro e problematizar... E aí essa problematização do próprio livro é também uma problematização da própria situação ali: por que usar só o livro numa aula? [...]”<br><br>“[...] Por exemplo, o celular muitas vezes não |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>projeto, o Datashow, usar a caixinha de som [...]”.</p> <p>“[...] Então, a tecnologia me abre essa porta para uma conversa diferente, porque é... eu uso muito em sala de aula exemplos de filmes, músicas, eu digo os nomes, eu falo dos seriados, mas uma coisa é eu mencionar e a outra coisa é você visualizar... tem um toque diferente, tem uma imagem diferente, tem uma situação diferente, você participa... Eu percebi isso: como se alguns alunos estivessem ali dentro, estivessem viajando na música, estivessem participando daquele clipe ou mergulhando, digamos, na voz da cantora [...]”.</p> | <p>é bem-vindo e ponto, sabe? Às vezes a gente nem pensa isso como um recurso e o livro é pensado muitas vezes como um recurso e ponto, e nem sequer é problematizado que às vezes uma aula só com o livro pode se tornar muito maçante, assim como uma aula com o celular pode se tornar uma transferência do que é o livro para o celular [...]”.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: dados das entrevistas

Nas passagens destacadas acima, os professores apontam a relevância que as tecnologias, principalmente as eletrônicas e digitais, podem desempenhar em sala de aula. No entanto, os caminhos de visualização foram distintos: enquanto a professora Vanusa aponta o uso de tecnologias digitais como relevante, o professor Djavan questiona o fato de que utilizar essas tecnologias não poderia se resumir em transferir o que já se faz com o livro impresso para outra plataforma. Além disso, ele questiona o motivo de o livro ser muitas vezes visto como recurso didático enquanto tecnologias digitais são vistas, em muitos casos, apenas como meios de entretenimento.

A utilização de dispositivos eletrônicos e digitais possui tradição no ensino de línguas, desempenhando, em alguns casos, caráter lúdico e motivacional. Destaco, assim, que tanto métodos tradicionais, como o áudio-lingual, quanto linhas teóricas contemporâneas, a exemplo dos letramentos digitais, acolhem o uso de tecnologias (JORDÃO, 2013; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Assim como aponta Jordão (2017), a abordagem comunicativa, uma das correntes clássicas no ensino de línguas, sempre defendeu o uso de materiais autênticos para o ensino de vocabulário, o que aconteceria por meio da utilização de dispositivos tecnológicos em voga no período em questão. Por outro lado, destaco, com base em Snyder (2008), a relevância de problematizar o caráter contemplativo construído em torno dos usos de tecnologias de última geração na Educação, uma vez que esses usos não garantem em si o desenvolvimento de posturas críticas.

Nesse sentido, assim como destacam Lankshear e Knobel (2015), os usos de tecnologias digitais em sala de aula demandam a reflexão sobre as práticas sociais que

elas representam ou que são possibilitadas por meio delas. A apropriação de dispositivos digitais para o contexto educacional ultrapassa a exibição de conteúdos programáticos em direção à investigação sobre os impactos que esses recursos podem desempenhar na construção de sentidos. Dessa maneira, Lankshear e Knobel (2015) apontam que gêneros textuais recorrentes nos ambientes digitais, a exemplo de *fanfictions* e *remixes*, podem potencializar o trabalho com autoria, nesse caso, no contexto do ensino de línguas.

O aspecto problematizado pelo professor Djavan remete ao pensamento de Lévy (2010), quando questiona o fato de tecnologias antigas serem consideradas como clássicas, ao passo que as novas tecnologias são vistas como prejudiciais. Ao questionar por que muitos colegas de trabalho só utilizam o livro em detrimento de outras tecnologias, ele quebra o círculo consensual e transforma o que é tido como natural em dúvida ou, como Menezes de Souza (2011) aponta, é estabelecido o dissenso. Nesse sentido, entendo, mais uma vez, o destaque para a existência de hibridização das tecnologias na sociedade.

O aspecto de imersão na temática da aula apontado pela professora Vanusa me fez pensar a ideia de entrada em outras realidades, a exemplo da realidade virtual e aumentada. Ela destaca que, ao apagar as luzes e exibir o clipe de uma música, os alunos se sentem inseridos na situação. Entendo que os novos dispositivos que potencializam a realidade aumentada e virtual ofereçam experiências diferentes e específicas, mas, levando em consideração a fala da professora Vanusa, penso que outras tecnologias como o rádio, a televisão e os livros impressos já ofereciam oportunidades de imersão em outras realidades, mesmo que diferentes daquelas que temos à disposição atualmente.

No tema *influências na noção sobre tecnologias*, os participantes mencionam o impacto que o diálogo com outras pessoas desempenha no entendimento deles sobre tecnologias. A professora Vanusa relata que membros da família e colegas sempre sugerem que ela adquira novos dispositivos e utilize aplicativos e plataformas digitais. O professor Djavan, por outro lado, destaca que os diálogos com outras pessoas influenciam a noção que ele tem sobre o que é tecnologia e as práticas docentes desenvolvidas por meio da utilização de recursos tecnológicos.

### Quadro 11 – influências na noção sobre tecnologias

| Professora Vanusa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Professor Djavan                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “[...] Eu nunca tive internet <i>banking</i> no meu telefone porque eu não confiava, apesar dos colegas, apesar do marido em casa me falar “olhe, é mais seguro do que você ir ao banco”; os próprios colegas diziam: “se você baixar o aplicativo do banco no seu telefone, você vai ver a facilidade que você vai ter” [...]. Apesar do mundo à minha volta me sugerir que eu evoluísse nesse sentido, eu sempre fui muito resistente porque eu pensava nos... a gente ouve tantos crimes cibernéticos [...]. Com essa história da pandemia, eu me vi obrigada... (risos)... a causar essa revolução na minha vida! Como assim? Porque essa história de atendimento remoto, essa história de cursos [...]”. | “[...] Deixa ver como eu falaria disso... Bom, assim, primeiro lugar, a minha companhia é da área de biblioteconomia e na pós-graduação, mais especificamente, ela trabalha com ciência da informação... Então, assim, a gente está sempre em diálogo nessa questão acadêmica também, ela é professora também, então a gente acaba dialogando sobre essas questões metodológicas... E assim uma coisa que eu aprendi com ela nesses diálogos é que a noção de tecnologia é bem mais ampla do que essa que a gente tem hoje de achar que a tecnologia vai se resumir à internet ou a algum dispositivo que esteja conectado a uma internet das coisas, não é? Então, não é essa muito a minha visão de tecnologia [...]”. |

Fonte: dados das entrevistas

Nas falas destacadas acima, os professores mencionam diálogos que estabelecem com pessoas dos grupos sociais dos quais fazem parte em relação a questões sobre tecnologia. No caso da professora Vanusa, os diálogos estão direcionados à tomada de uma postura mais otimista, uma vez que há resistência na utilização de tecnologias digitais por parte dela. Quanto ao professor Djavan, os diálogos tencionam uma análise sobre os impactos sociais dos novos dispositivos, tendo em vista que ele já faz uso desses recursos, assim como a reflexão sobre a ampliação da noção de tecnologia. Além disso, eles destacaram que estão repensando constantemente as aulas em face do cenário atual de ensino emergencial. Eles justificam que a pandemia causada pela covid-19 demandou adaptações nas práticas de ensino, uma vez que eles passaram a utilizar dispositivos e ambientes digitais para a realização das aulas com maior frequência.

Historicamente, as crises e os conflitos sociais mostram-se como fatores decisivos na desestabilização de setores econômicos, educacionais, políticos, de saúde pública, dentre outros (FRESU, 2020). No caso da pandemia da covid-19, os processos de produção científica de insumos de saúde, especificamente as vacinas, e os usos de dispositivos digitais têm sido acelerados em face das demandas do momento. A Educação, assim como outras instituições sociais, foi afetada diretamente pela necessidade de distanciamento físico entre as pessoas, aspecto que tem escancarado desigualdades entre as várias camadas da sociedade brasileira e mundial. As crises

sociais, dessa forma, acabam possibilitando que as pessoas repensem as características dos projetos econômicos, educacionais e políticos em voga.

No cenário atual, as correntes neoliberais que ganharam impulso na última década tiveram as suas fragilidades expostas, uma vez que se mostraram de forma veemente como motores para a produção de desigualdades. Por outro lado, assim como Fresu (2020) aponta, é justamente por meio dos abismos sociais que essas correntes ganham força, sendo que buscam aliados nas próprias classes injustiçadas. Baseado em um slogan que exalta a liberdade de mercado, destaca o esforço e a culpabilidade individual pelo sucesso/fracasso e tenta esconder as diferenças entre as pessoas, o neoliberalismo amplia redes e busca isentar os setores legislativos e executivos do dever de investir na quebra de injustiças sociais.

No contexto educacional, a pandemia tem demandado que as tecnologias, em seus vários tipos e suportes, sejam vistas para além do caráter lúdico, interativo ou inovador. Nesse espaço de tempo, os usos de dispositivos digitais foram intensificados de forma acelerada, o que, mais uma vez, possibilitou que tanto linhas otimistas quanto pessimistas se apoiassem em discursos taxativos e extremistas. A crise sanitária causada pela covid-19 acende, então, o alerta para uma Educação que entrelace aspectos locais e globais (BRASIL, 2006), que visualiza as relações sociais por prismas variados e dissensuais (MENEZES DE SOUZA, 2011), que abre espaço para a desestabilização de visões de mundo e, sobretudo, que entende a construção de sentidos situada em contextos marcados pela diferença.

Diante desses aspectos, percebo que os posicionamentos da professora Vanusa em relação à internet e aos dispositivos digitais estão permeados por fatores de segurança nas redes. Tais posturas reverberam as discussões iniciais no campo dos letramentos digitais em que problemas de privacidade e segurança nos meios cibernéticos começaram a emergir (GILSTER, 1993; 1994; 1997). O professor Djavan, por outro lado, tende a empreender posturas próximas ao pós-digital (SANTAELLA, 2016), em que os problemas do início do uso global da internet como a privacidade são potencializados, mas que o impacto das ações humanas acaba tomando o centro das discussões.

No tema *estrutura e recursos do campus*, os professores apresentam percepções sobre o impacto de fatores institucionais na forma como eles planejam e desenvolvem

as aulas. Na visão da professora Vanusa, o Campus Paralelas possui uma estrutura que proporciona a utilização de recursos tecnológicos diversos e que oferece conforto aos alunos e funcionários. O professor Djavan relata a oferta de dispositivos em várias instalações do Campus Pétala, o que facilita o trabalho com temáticas flagrantes na contemporaneidade. Os dois participantes apontam o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) como um recurso relevante para a organização das turmas.

#### Quadro 12 – estrutura e recursos do campus

| Professora Vanusa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Professor Djavan                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“[...] O ambiente lhe proporciona isso; novas tecnologias porque tudo é no sistema: as aulas, frequência, material você posta no sistema, no SIGAA [...]. Se eu pedir com antecedência, se eu organizar, eu consigo ter acesso a tudo: material, livros em PDF, biblioteca virtual, biblioteca real, digamos assim, não é? O próprio datashow, caixa de som, auditório, os laboratórios, laboratório de informática... Eu posso levar, se eu dividir a turma, fica um aluno por computador, no máximo dois; os laboratórios com ar condicionado... Eu trabalhei em uma escola que quarenta alunos ficavam apinhados em uma sala que eu não tinha espaço para andar nos corredores da turma, sem ventilação [...]”.</p> <p>“[...] Então, e no instituto não: é tudo muito aberto; hoje, este ano, todas as salas têm ar condicionado, pelo menos nos prédios mais acima, exceto a Agroindústria, mas é estrutura... Tem setor médico, tem setor odontológico, você está entendendo? Psicóloga... Nem toda escola particular tem isso; então, eu não sei em relação a outras pessoas, mas eu confesso que, para mim, repetindo, dado o meu histórico, dado de onde eu vim, é a escola dos sonhos para qualquer professor. Vou dizer que algumas vezes acontece... Ah, [Vanusa], é tudo perfeito? Não... Aí eu também estaria sendo mentirosa e utópica, não é isso [...]”.</p> | <p>“[...] Então, a gente tem esse recurso do SIGAA que eu acho que é muito importante. Bom, aí, como eu estava dizendo, eu tinha preparado uma aula em que eu usava o datashow e aí eu iria reproduzir algumas imagens e alguns fragmentos de texto que eu tinha separado para discussão de que eu estava tratando... Eu não estou lembrando exatamente sobre o que era, mas eu acho que era sobre <i>phishing</i>, era sobre letramento digital que a gente estava falando... <i>phishing</i>, não é, aqueles golpes. Então, eu tinha enviado para os alunos, antes da aula, no SIGAA, o material que eu ia usar, as imagens, os textos e os <i>slides</i> [...]”.</p> <p>“[...] É uma estrutura muito estruturada, não é? (risos)... Apesar da redundância, a gente tem, como eu disse anteriormente, datashows acoplados nas próprias salas que funcionam no sistema “internet das coisas”; então, eu uso um aplicativo no meu computador que já conecta diretamente ao datashow... A gente tem internet no campus, embora muitas vezes falhe, mas ajuda bastante ter internet no campus [...]”.</p> <p>“[...] Só que a lousa digital a gente praticamente não usa... Ela tem um tempo que está parada e a gente também teve um momento só em que houve alguma espécie de tutoria pra ensinar como usar, mas ninguém nunca levou adiante. Então, tinha essa lousa digital, a TV, tinha o quadro... tinha não, tem... Eu estou falando no passado, mas tem até hoje... E tem recursos audiovisuais, digamos assim, então é um espaço muito mais equipado [...]”.</p> |

Fonte: dados das entrevistas

Nos trechos destacados acima, os professores falam sobre a dimensão estrutural dos *campi* onde atuam. A professora Vanusa aponta organização, suporte físico e humano do campus em que atua como fator decisivo para a qualidade do ensino oferecido. O SIGAA apareceu com frequência nos relatos como um recurso relevante para o trabalho docente, tendo em vista que questões burocráticas e didáticas são resolvidas por meio dele. O professor Djavan ressalta, ainda, que a oferta de dispositivos eletrônicos e digitais possibilita o trabalho com temáticas contemporâneas, a exemplo dos golpes cibernéticos.

Estudos recentes sobre tecnologias (BRAGA, 2013) e letramentos (BOA SORTE; SANTOS, 2020) apontam a oferta de suporte e dispositivos digitais como aspectos decisivos para o empreendimento de práticas de letramentos digitais em sala de aula. Não se trata de uma afirmação taxativa, tendo em vista que tais práticas podem ser exploradas por meio de outros recursos, mas uma constatação de que o uso de tais dispositivos pode potencializar as práticas docentes (BOA SORTE; SANTOS, 2021). Em face da estrutura oferecida, percebo a possibilidade de aulas que abordem as tecnologias para além do acesso aos conteúdos programáticos ou da análise de temáticas emergentes na internet, partindo para a produção de textos nos ambientes digitais.

Tendo em vista que os *campi* oferecem acesso à internet e a dispositivos digitais, penso que poderiam ser propostas atividades que contemplassem a análise dos ambientes e plataformas digitais. Assim como Pangrazio (2018) propõe, os professores podem desenvolver atividades que examinem, a partir do uso dos motores de buscas e de acesso a sites, como cada usuário pode ter uma experiência singular de acesso a informações. Levando em conta que o acesso à informação é definido, em grande parte, a partir do histórico de navegação de cada usuário das redes (SANTAELLA, 2018), as interpretações tornam-se permeadas pelo dissenso.

No tema *ética em sala de aula*, os professores mencionam momentos em que tecnologias digitais, com destaque para os celulares, foram utilizadas fora do propósito das aulas. A professora Vanusa relata que os alunos frequentemente desviam a atenção das atividades propostas em sala, a exemplo da exibição de vídeos, para acessar mídias sociais ou jogos. O professor Djavan destaca que as tecnologias digitais são vistas, em grande proporção, apenas como meios de entretenimento e não necessariamente como recursos pedagógicos. Além disso, ele relata o fato de que muitos alunos utilizam o

celular como recurso para decodificação linguística, o que acaba restringindo a noção de aula de língua inglesa à tradução de textos.

### Quadro 13 – ética em sala de aula

| Professora Vanusa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Professor Djavan                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “[...] A tecnologia me possibilita muito isso, não é? Mas, também, eu vejo também aqueles alunos que não gostam daquele tipo de música não se interessarem... Então, eles acabam fazendo outra coisa, indo para uma outra tecnologia que aí acaba sendo o celular, porque eles aproveitam que a sala está escura, digamos assim, relativamente escura, baixam a cabeça e vão para uma rede social ou vão jogar um joguinho... Eles saem daquele momento de sala de aula que deveria ser uma integração maior e ele vai se integrar com outras pessoas em outras situações com uma outra tecnologia também, não é? [...]”. | “[...] Às vezes se torna um pouco complicado porque tem uma questão também cultural... A gente tem uma percepção da tecnologia como entretenimento, dessas novas tecnologias como entretenimento apenas, muitas vezes a gente usa a internet pra ter acesso a vídeos, tudo aquilo que a gente possa usar com fins pedagógicos a gente usa também pra fins de entretenimento... Então, tem situações em que os alunos precisam recorrer à tecnologia dentro lá das aulas e isso acaba se tornando também uma questão mais para uma discussão mais ética, por exemplo, quando eu estou dando aula de inglês instrumental, eu não vejo problema em o aluno usar o celular como um suporte, por exemplo, na hora que está analisando um texto... Só que às vezes o que acontece é que eles se valem da internet que o campus oferece e já partem direto para um mecanismo, digamos assim, mais fácil... Em vez de dialogar com o texto, já parte para o recurso que traduz o texto [...]. Vocês nem sabem o que eu vou fazer com isso... do que que adianta você traduzir? No final das contas, é o que a gente vai fazer aqui no processo e as discussões que vão surgir a partir disso que vão ser muito mais interessantes [...]”. |

Fonte: dados das entrevistas

Nas passagens destacadas acima, os professores mencionam situações em que os alunos utilizam celulares com propósitos não relacionados à aula. Para a professora Vanusa, o uso de celular, nas situações apresentadas, acaba desviando a atenção das práticas em sala de aula, uma vez que o foco é direcionado para outro ponto. Para o professor Djavan, o problema reside em enxergar o celular como um recurso que resolve as atividades propostas em sala sem a necessidade de analisar os textos. Além disso, como muitos alunos visualizam as tecnologias digitais apenas como meios de entretenimento, as potencialidades desses recursos acabam sendo limitadas em sala.

Penso que essas situações suscitam o trabalho com questões éticas em sala de aula. A sala de aula, assim como outros grupos sociais, acaba tornando-se uma

comunidade de prática em que alunos e professores precisam estabelecer diálogo e cooperação. Toda comunidade de prática, então, demanda o estabelecimento de uma ética. Dessa maneira, seguindo a noção de crítica social de Monte Mór (2013), a situação ilustrada pela professora Vanusa me fez pensar em questionamentos como: ao desviar a minha atenção da aula para acessar uma mídia social, sendo que ela não está sendo utilizada em aula, estou sendo ético? O que essa prática diz sobre as minhas atitudes? Quais os impactos da minha ação no andamento das práticas da comunidade em que estou inserido?

Nas situações relatadas pelo professor Djavan, a discussão sobre ética pode ser permeada pelo papel da construção de conhecimento. Dessa forma, com base em Burwell (2013), algumas questões poderiam emergir: o que ganho e/ou deixo de ganhar ao delegar a execução de uma atividade de sala de aula a um dispositivo digital ou a um aplicativo da internet? As minhas atitudes podem influenciar negativamente as práticas sociais de outras pessoas? O professor Djavan menciona que sua preocupação não está focada em um possível “golpe” na execução de uma atividade, mas em pensar que essa prática pode ser espelhada em outras esferas da vida do aluno. Com isso, seguindo o exercício do “ler se lendo” de Menezes de Souza (2011), o professor pode se valer dos usos desses dispositivos, mesmo que fora dos propósitos da aula, para que os alunos questionem as suas próprias práticas.

O tema *ceticismo em relação a tecnologias e práticas digitais* traz uma visão reflexiva dos participantes em relação aos impactos do uso de tecnologias, principalmente as digitais, na sociedade. A professora Vanusa adota uma postura de vigilância em relação aos malefícios oriundos das ações humanas por conta das possibilidades oferecidas por essas tecnologias. O professor Djavan defende que os contextos atuais têm demandado do professor o conhecimento de diversas temáticas, o que, segundo ele, representaria um grau de intelectualidade.

**Quadro 14** – ceticismo em relação a tecnologias e práticas digitais

| Professora Vanusa                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Professor Djavan                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “[...] Antes da pandemia, eu já tinha essa opinião... Eu tenho Facebook, eu tenho Instagram, que eu fiz recentemente, por conta da evolução que a gente precisa seguir, mas eu não sou de estar todos os dias em rede social, de publicar os meus passos; eu sou uma pessoa muito restrita nesse sentido... E, | “[...] A ideia de que ser professor no tempo que a gente vive, e eu acho que desde sempre, mas agora está muito mais latente, não é mais ser professor de alguma coisa específica, mas é você ter uma dimensão de que você está trabalhando dentro de uma perspectiva muito maior, que exige de você uma certa |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>em sala de aula, eu confesso que eu prefiro mil vezes o contato do professor com o aluno, olhos nos olhos, cara a cara, a ficar usando o tempo todo datashow, mandar o aluno ficar usando o celular... Eu gosto quando eles trabalham em equipe, eu sei que posso usar o celular ao meu favor, mas o tempo todo é complicado porque a gente lida o tempo todo com adolescentes e adolescentes se dispersam facilmente; aliás, eu estou rotulando, mas não é só adolescente [...]”.</p> <p>“[...] Esse é o grande perigo da tecnologia: ela permite que a gente faça dez coisas ao mesmo tempo e a gente não consegue realizar uma por inteiro, a gente não consegue se dedicar... Então, em sala de aula, é importante eu acho que de vez em quando... Levar um filme e extrair uma cena dele e explorar, mas isso constantemente não há condição [...]”.</p> <p>“[...] Acredito que esses tempos agora de pandemia estão mostrando justamente que tanta tecnologia que a gente tem acesso, mas nada ainda conseguiu superar o cara a cara, o olho no olho, a conversa... A gente vem sentindo muito isso, a falta de um abraço, a falta do contato face a face [...]”.</p> <p>“[...] Vocês viram esse meme aqui, esse vídeo? Não compartilhem o que vocês não sabem, verifiquem a fonte... Eu sempre peço isso a eles porque a gente tem, as pessoas estão tendo acesso a tudo e não conseguem filtrar as informações, simplesmente vão repassando e repassando sem ter o cuidado, não é? Não têm a cautela de observar e analisar, ver se é verdade ou não, ver se está prejudicando alguém; e aí eu sempre comento com eles quando eu tenho um espaçozinho na aula, quando eu tenho a oportunidade, eu consigo chamar a atenção: oh... analisem, observem isso assim, vejam esse vídeo. O que é que vocês acham? Teve uma determinada propaganda, teve um determinado vídeo que estava aí viralizando, esses desafios que os adolescentes fazem... Desafio da baleia azul, desafio do <i>spray</i>, começa tudo com rede social [...]”.</p> | <p>intelectualidade... Você tem que começar a ler sobre várias coisas e ter uma dimensão muito ampla de aspectos sociológicos, filosóficos, sabe, psicológicos, inclusive, porque você vai estar lidando diretamente com seres humanos que são complexos... Então surge tudo que, digamos assim, eu não sou o tipo de pessoa que é contra a tecnologia, mas eu também não me vejo como um entusiasta das novas tecnologias ao ponto de pensar, assim, que elas vieram para solucionar tudo... Vieram para abrir muitos caminhos e facilitar muita coisa, mas, ao mesmo tempo, as relações interpessoais ainda são muito determinantes nesse sentido [...]”.</p> <p>“[...] A tecnologia para mim não é um fim; ela é essencial, principalmente para que eu faça essas articulações com outras temáticas que não são específicas de uma aula de língua inglesa [...]. Então, muitas vezes, na minha aula, eu articulo, eu uso a tecnologia como ponto de articulação para que eu faça essa transição entre entender a língua inglesa funcionando ali como uma possibilidade de acesso discursivo a outras questões muito mais amplas [...]”.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: dados das entrevistas

Nas passagens acima, a professora Vanusa relata a preferência pelo contato presencial em sala de aula, principalmente por conta do cenário pandêmico causado pela

covid-19. Ela menciona que reconhece o valor das tecnologias, nesse caso, as digitais, mas que o diálogo face a face é crucial nas práticas em sala de aula. Durante a entrevista, ela defendeu o equilíbrio e cautela no uso de dispositivos digitais e internet. Essa visão me faz retomar a intenção humana de não ser dominada pela técnica, assim como postula Heidegger (2007). Além disso, quando menciona que o ser e o estar na internet exigem cuidados, penso que há a possibilidade de trabalho com as noções de *misinformation* e *disformation*, apontadas por Santaella (2018) como aspectos flagrantes da pós-verdade.

O professor Djavan defende que o docente atual, principalmente por conta das questões que envolvem o desenvolvimento tecnológico, necessita de certa intelectualidade. Ser intelectual, nesse sentido, significa enxergar o professor para além do domínio do conteúdo de sua área, o que representa a necessidade de ter conhecimento sobre questões sociológicas, psicológicas e filosóficas. Para ele, assim como mencionado pela professora Vanusa, os usos de dispositivos digitais e internet demandam equilíbrio. Essa postura presente nas falas dos professores retoma o que Selwyn (2014) chama de ceticismo em relação aos impactos das tecnologias digitais na sociedade.

Ao mencionar o termo “intelectualidade”, o professor Djavan aproxima-se das concepções defendidas nos estudos atuais da Linguística Aplicada, que pensam o ensino de línguas a partir de um prisma transdisciplinar. Sendo assim, o professor de língua inglesa agrega conhecimentos de diversas áreas, como, por exemplo, Sociologia, Antropologia, Psicologia, História e Filosofia, para refletir sobre os usos sociais da linguagem (MOITA LOPES, 1996; 2006). Dessa maneira, assim como destaca Celani (1992), o linguista aplicado estaria inclinado a uma reflexão sobre o caráter social da linguagem em vez da aplicação de teorias linguísticas para a solução de problemas na aprendizagem de línguas.

Percebo a presença do trabalho com a crítica social nas situações apresentadas pelos professores nesse tema. A abordagem, em geral, segue o percurso de tomar situações reportadas em veículos de comunicação, o que denomino como exemplo do domínio analítico das práticas de letramentos digitais. No entanto, o trabalho com temáticas relacionadas à pós-verdade não acontece a partir do uso dos dispositivos digitais em sala de aula e da elaboração de textos multimodais. Nesse sentido,

atividades que envolvessem o acesso a mídias digitais, a exemplo do Instagram e Facebook, poderiam suscitar experiências em que os alunos analisem com profundidade o movimento de criação, compartilhamento e leitura de informações. Essas atividades, nas quais a análise acontece por meio da imersão nas redes, potencializam as práticas de letramentos digitais de caráter analítico.

No tema *tecnologias como fontes de informação*, os participantes apontam o uso de tecnologias variadas como meio para o acesso a informações. A professora Vanusa direciona o uso de celulares e computadores à busca de conteúdos linguísticos ou de temáticas que subsidiam as aulas de língua inglesa. Nas aulas do Campus Paralelas, tecnologias como caixas de som, projetores e revistas impressas são utilizadas frequentemente para a prática de habilidades comunicativas clássicas do ensino de línguas. O professor Djavan, por outro lado, abre maior espaço para o uso de celulares, principalmente para o acesso a textos.

#### Quadro 15 – tecnologias como fontes de informação

| Professora Vanusa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Professor Djavan                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“[...] O aluno não precisa estar o tempo todo no celular; eu não posso direcionar todas as minhas aulas a ele pesquisar um texto na internet ou ele pegar uma letra de música... Eu posso incentivá-lo a fazer isso depois [...]”.</p> <p>“[...] Eu levei uma matéria da revista <i>Speak up</i>... Aí tinha uma falando sobre o Propilenoglicol, era mais ou menos esse o nome da substância contida nos xampus, e eu passei essa reportagem para eles com o <i>listening</i> e o título da matéria era <i>bad news about your shampoo</i>, muito interessante falando sobre esse produto contido nas pastas de dente, produtos que a gente acaba ingerindo [...]. Aí, primeiro, a tecnologia: eu tinha levado o <i>listening</i> primeiro todo arrumadinho, toquei o CD com a matéria e fui perguntando a eles que palavras eram conhecidas; toquei uma, duas vezes, ao passo que eu parava e anotava no quadro... então para treinar o <i>listening</i>. Depois, eu entreguei a cópia, então a tecnologia também; eu xerografei a matéria, elaborei uma espécie de roteiro, fazendo umas perguntas, de compreensão textual, e entreguei a cada aluno; foi quando ela leu, achou interessante... Ela ficou chocada, de imediato, e disse: “nossa, <i>teacher</i>, até no xampu?”. Ela foi</p> | <p>“[...] Eu sei que pode acontecer o uso dessa tecnologia de forma mais facilitada, digamos assim, partir direto para o conteúdo que resolve o problema que eu estou propondo, mas se eles tiverem em grupos eu penso que há aí uma possibilidade que eles, que os alunos talvez não estejam pensando sobre ela, mas está acontecendo que eles vão estar trocando informações entre eles [...]”.</p> <p>“Em todas as minhas aulas eu tento fazer um plano pensando exatamente como que eu estou visualizando o andamento de uma aula porque aí que vai entrar a minha decisão se, por exemplo, eu vou usar o celular para eles acompanharem o texto ou se eu vou projetar uma imagem na parede e manter a atenção menos na imagem e mais no que eu estou dialogando com eles [...]”.</p> <p>“[...] Eu trouxe para os alunos estatísticas de pesquisas acadêmicas sobre o conceito de felicidade e como essa ideia de felicidade é assimilada em cada um dos países e quais são os elementos que contribuem para um alto índice de felicidade... Entre eles, está o alto acesso a tecnologias, a informação... Então, era mais nesse sentido... Onde que o inglês entrava aí? O inglês entrava como material,</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>pesquisar o que eu falei, ela pesquisou a matéria, incorporou à vida dela, o que é mais interessante, o que é mais importante, não é? [...]”.</p> <p>“[...] Levei a turma para o laboratório e eles começaram a pesquisar sobre filatelia. Então, começaram a pesquisar os selos, a história dos selos, muitos ficaram interessados, e alunos, inclusive, na época, chegaram a concorrer a uma, era uma espécie de concurso da agência dos correios lá na Rua de Laranjeiras para, assim, como se fosse uma edição comemorativa de alunos da rede pública dando ideias de selos [...]”.</p> | <p>todo o material que eles iriam utilizar para a pesquisa estava em língua inglesa, mas o que eu precisava para avaliá-los ia muito além da questão da língua inglesa, ia na percepção do todo mesmo, na pesquisa completa... Eles entenderem as estatísticas que estavam ali, quais eram os critérios que estavam sendo utilizados naquela pesquisa... A partir das tecnologias, a gente tinha acesso a informações que antes a gente não teria tanta facilidade [...]”.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: dados das entrevistas

As tecnologias mais utilizadas nas aulas do Campus Paralelas foram dispositivos clássicos no ensino de habilidades linguísticas, a exemplo do CD, revistas impressas e caixa de som. No Campus Pétala, o celular foi utilizado com frequência para o acesso a informações e conteúdos explorados nas aulas. Dessa forma, as tecnologias em questão foram, em muitas situações, entendidas como recursos. Apesar dos propósitos desses dispositivos serem justamente comunicar e informar, o trabalho amparado em práticas de letramentos digitais poderia analisar como a lógica da comunicação ocorre nesses meios.

O professor Djavan menciona o uso de dados estatísticos, aspecto relevante na argumentação em tempos de culturas digitais. Assim como ponderei na terceira seção, as teorias sobre letramentos digitais englobam diversos letramentos, a exemplo do letramento informacional, estatístico e de dados (SCHIELD, 2004). Por outro lado, o trabalho com a informação nas práticas do Campus Paralelas possui uma perspectiva semelhante aos estudos iniciais dos letramentos digitais, nos quais o leitor precisaria atentar para não apenas codificar os insumos linguísticos, mas interpretar.

A partir do olhar direcionado ao trabalho com informações presentes nessas falas, a presença da crítica social é perceptível. Por outro lado, as práticas acabam se restringindo à leitura e análise enquanto a produção de conteúdo por parte dos alunos é limitada. Diante disso, para que as práticas de letramentos digitais pudessem ser ampliadas, os professores poderiam propor atividades como o planejamento e, a depender das possibilidades das instituições, o desenvolvimento de uma interface digital por parte dos alunos. Essas atividades possibilitam que os alunos identifiquem fatores

que interferem no acesso a informações e na interpretação que construímos a partir delas.

Penso, diante disso, que seja necessário problematizar frases usuais nas mídias jornalísticas e, até mesmo, em textos acadêmicos, como: “a informação está em suas mãos”, “a informação está em qualquer lugar”, “o mundo está conectado”, dentre outras. De fato, as tecnologias digitais potencializaram o acesso e a produção de informações, mas, por outro lado, esse aspecto em si não garante o estabelecimento de olhares críticos. Basta citar como exemplo os efeitos devastadores da pós-verdade, que tem a informação como matéria-prima para o seu fortalecimento (SANTAELLA, 2018). Não se trata, portanto, de apontar a internet e os dispositivos digitais como negativos, mas manter o constante exercício da dúvida e do questionamento (MONTE MÓR, 2013). Logo, ao utilizar tecnologias, independentemente do suporte, o professor necessita questionar a quem esse uso está servindo, uma vez que a educação linguística crítica está direcionada à construção da cidadania.

No tema *usos de tecnologias analógicas e digitais*, os professores destacam que utilizam tipos variados de tecnologias. Ambos defendem o entrelace entre tecnologias analógicas e digitais, assim como problematizam a ideia de que o uso de tecnologias contemporâneas em si não garante dinâmica para as práticas docentes em sala de aula. A professora Vanusa menciona a volta da produção e venda de dispositivos, a exemplo dos discos de vinil, exemplificando o caráter híbrido das tecnologias na sociedade. O professor Djavan destaca que outras tecnologias, como lâmpadas e ar condicionados, também influenciam as práticas em sala de aula.

#### **Quadro 16** – usos de tecnologias analógicas e digitais

| Professora Vanusa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Professor Djavan                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “[...] A pessoa vai, acha que porque está no datashow, trabalhando com o datashow e com os <i>slides</i> , a aula já foi ótima! Quando na realidade não... é pior! Porque a pessoa faz aquele monólogo, não altera a voz, fica sentado o tempo todo lendo <i>slides</i> longos... porque nem isso a pessoa tem o cuidado de selecionar e seguir algumas regras, não é? Então, não é porque usou a tecnologia, o <i>slide</i> , que a aula dele se tornou a melhor do mundo. Eu tenho essa concepção, Jefferson. Assim... isso é muito claro pra mim. A palavra certa que você usou foi essa: equilíbrio. A gente | “[...] E se faltar energia em uma aula? Como que você faria para se virar se você só estivesse utilizando essas novas tecnologias? Isso me fez pensar no papel do professor como um papel de intelectual... Assim, antes de ser um professor de língua inglesa, eu tenho que ser um professor... Então, eu tenho que ter uma certa gama de recursividade, e aí assim tanto incluindo essas novas tecnologias como outras tecnologias possíveis. Então, assim, se faltasse energia no campus, eu não teria problema para manter uma aula usando o quadro no improviso... Só que eu percebo |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>não pode ser tão tecnológico, digamos assim, digitalmente falando, e nem pode ser também da idade da pedra! (Risos) Mas tem que misturar [...]”.</p> <p>“[...] Você já percebeu como os LP, os discos de vinil têm voltado à tona? Em casa, os meus pais nunca se desfizeram... Os meus pais têm uma coleção maravilhosíssima de clássicos da MPB. Recentemente, também, nós estávamos conversando sobre isso: meu pai não se desfaz daquela coleção. Aí, o meu marido perguntou: “por que o senhor mantém?”. O que foi que aconteceu: é porque está faltando a agulha da minha radiola para eu ouvir de novo os meus discos [...]”.</p> <p>“[...] Então, pra você ver, em casa temos CD, temos o DVD, o aparelho de DVD, eu ainda tenho o aparelho em casa, temos os discos e é uma coisa que vem voltando à tona [...]. Então, a gente tem que parar de ser preconceituoso, aí sim para mim é preconceito. Isso simplesmente se aplica a nós, quando nós ficarmos velhos, entre aspas, porque a pessoa não fica velha, não é? Ela não é um material para ser jogada. Então, isso dá o direito da sociedade nos jogar fora porque a gente é velho? Não... Somos idosos e temos muita coisa a agregar... Eu penso dessa forma; temos muita coisa a aprender com os mais velhos [...]”.</p> | <p>também outras possibilidades dentro das novas tecnologias para solucionar isso... E eu estou falando isso porque, como eu te contei antes na nossa conversa, que a gente parou uma semana antes por causa de questões no campus na distribuição de energia [...]”.</p> <p>“[...] Só que foi aí que eu percebi que a ideia de tecnologia na aula não se resume também só aos recursos especificamente de aula porque quais foram os pontos que atrapalharam a aula? A temperatura, por exemplo, a luminosidade, coisas que a gente quando está pensando aula talvez não leve tanto em questão, mas que fazem muita diferença no andamento de uma aula, não é? Então, tipo, os alunos estavam com dificuldade de enxergar porque a sala ficou escura depois que o campus colocou datashow fixo em cada sala e ar condicionado; as salas geralmente ficam com as janelas fechadas e as janelas têm fumê... Então dificultava um pouco a luminosidade. A gente teve que fazer a aula com a porta aberta e abrir as janelas o máximo que a gente conseguia abrir [...]”.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: dados das entrevistas

A professora Vanusa menciona a presença das várias tecnologias na sociedade. Esse é um fator que atrela à discussão sobre letramentos digitais por entender que, atualmente, falar sobre esses letramentos significa reconhecer que vivemos em uma época de hibridização tecnológica. Esse aspecto acontece porque, assim como Jenkins (2006) defende, as tecnologias estão em uma era da convergência, em que os contextos atuais retomam e ressignificam os usos de dispositivos. Além disso, as discussões sobre pós-digital têm problematizado o descarte tecnológico, tanto no nível do *hardware* quanto do *software* (SANTAELLA, 2016). Diante disso, penso que o trabalho com letramentos digitais perpassa a problematização de pensamentos taxativos que sugerem olhares contemplativos sobre tecnologias de última geração enquanto tecnologias anteriores são vistas como ultrapassadas.

O caráter de hibridização das tecnologias, que tem sido potencializado na contemporaneidade, é mencionado pelo professor Djavan ao falar que não somente os recursos didáticos interferem em uma aula. Luminosidade, temperatura, mobília, água potável e outros recursos mundialmente utilizados são tão necessários quanto os recursos didáticos (BOA SORTE; SANTOS, 2020). Sendo assim, o trabalho com letramentos digitais é também a problematização da oferta de condições mínimas para o trabalho docente. Pensar em práticas de letramentos digitais significa atentar para questões de acesso a recursos humanos, assim como dispositivos analógicos e digitais. Desse modo, a construção da cidadania em tempos pós-digitais aponta, assim como destacam Boa Sorte e Vicentini (2020), para a justiça social.

No tema *reflexões sobre o impacto das tecnologias na sociedade*, os professores propõem o estabelecimento de posturas analíticas e reflexivas frente aos efeitos dos usos das tecnologias digitais na sociedade. A professora Vanusa destaca que as situações atuais de pandemia reforçam a ideia de que o encontro face a face não pode ser substituído pelos espaços virtuais. O professor Djavan aponta os espaços virtuais como alternativos aos espaços físicos. Nas falas de ambos, percebi, ainda, a presença de uma problematização ao modo como a vida é exposta nas mídias sociais, principalmente no que se refere ao ser e estar feliz.

#### Quadro 17 – reflexões sobre o impacto das tecnologias na sociedade

| Professora Vanusa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Professor Djavan                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “[...] Esse é o grande perigo da tecnologia: ela permite que a gente faça dez coisas ao mesmo tempo e a gente não consegue realizar uma por inteiro, a gente não consegue se dedicar... Então, em sala de aula, é importante eu acho que de vez em quando. [...] Acredito que esses tempos agora de pandemia estão mostrando justamente que tanta tecnologia que a gente tem acesso, mas nada ainda conseguiu superar o cara a cara, o olho no olho, a conversa... A gente vem sentindo muito isso, a falta de um abraço, a falta do contato face a face. [...] A tecnologia tem sim seus benefícios, acredito que muito mais, mas, ao mesmo tempo, ela é prejudicial, porque ela controla a nossa vida, ela lhe poda em muita coisa, ela exerce um poder muito grande sobre a sua vida que você não conseguir controlar, você é vítima das redes sociais, você afunda [...]”. | “[...] Essa percepção do espaço digital como uma realidade alternativa do espaço virtual... como uma realidade alternativa, entende? Nem tudo o que a gente está vivenciando dentro do campo virtual é necessariamente condizente com o que acontece fora dele [...]. Então, por exemplo, um dos seminários era sobre felicidade, que aparentemente não tinha nada a ver com tecnologia, mas é nesse sentido que eu falo, não é, de a gente fazer uma discussão das tecnologias não só na tecnologia em si, mas a percepção de como ela interage com a gente enquanto pessoa, e a ideia era ver como dentro desse ambiente de tecnologia ela interfere na nossa percepção de felicidade. [...] Entender com as redes sociais, por exemplo, a gente pode ter um domínio de um discurso em que a positividade precise ser mostrada em excesso”. |

Fonte: dados das entrevistas

Nas falas destacadas acima, os professores mencionam aspectos que precisariam ser pensados de forma cuidadosa em relação à vida nas redes digitais. A professora Vanusa aponta o cenário pandêmico vivido neste período como comprovador de que os laços físicos são mais significativos do que as relações virtuais. O professor Djavan, por outro lado, sugere que a forma como os sentimentos são representados nas mídias sociais seja um fator a ser questionado, não necessariamente demarcando um juízo de valor. Entendo esses apontamentos como uma tentativa de lançar um olhar estranho ao que é considerado normal nos dias atuais, o que não extingue a necessidade de questionar as origens dos sentidos construídos.

A construção de um olhar estranho ao que temos como cotidiano significa entender, dentre outras coisas, que os usos de tecnologias não são neutros ou acontecem por acaso. Assim como defende Moita Lopes (2010), esses usos são práticas socioculturais permeadas por aspectos políticos. Os letramentos digitais, quando entendidos como práticas, auxiliam na construção de significados transgressores. As práticas de letramentos digitais partem, então, do questionamento das ações empreendidas por cada indivíduo e pela sociedade, processo que se inicia internamente e parte para o global.

Pensar sobre as práticas socioculturais, principalmente em tempos de culturas digitais, representa a noção de que os letramentos digitais demandam constante revisão e desestabilização. Essa demanda ocorre porque, de acordo com Eshet-Alkalai (2004), esses letramentos envolvem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociológicas e emocionais. Vou além nessa discussão e proponho que, em face das mudanças cada vez mais salientes neste início do século XXI, a habilidade decisiva para os seres humanos seja a necessidade de constante revisão dos próprios posicionamentos.

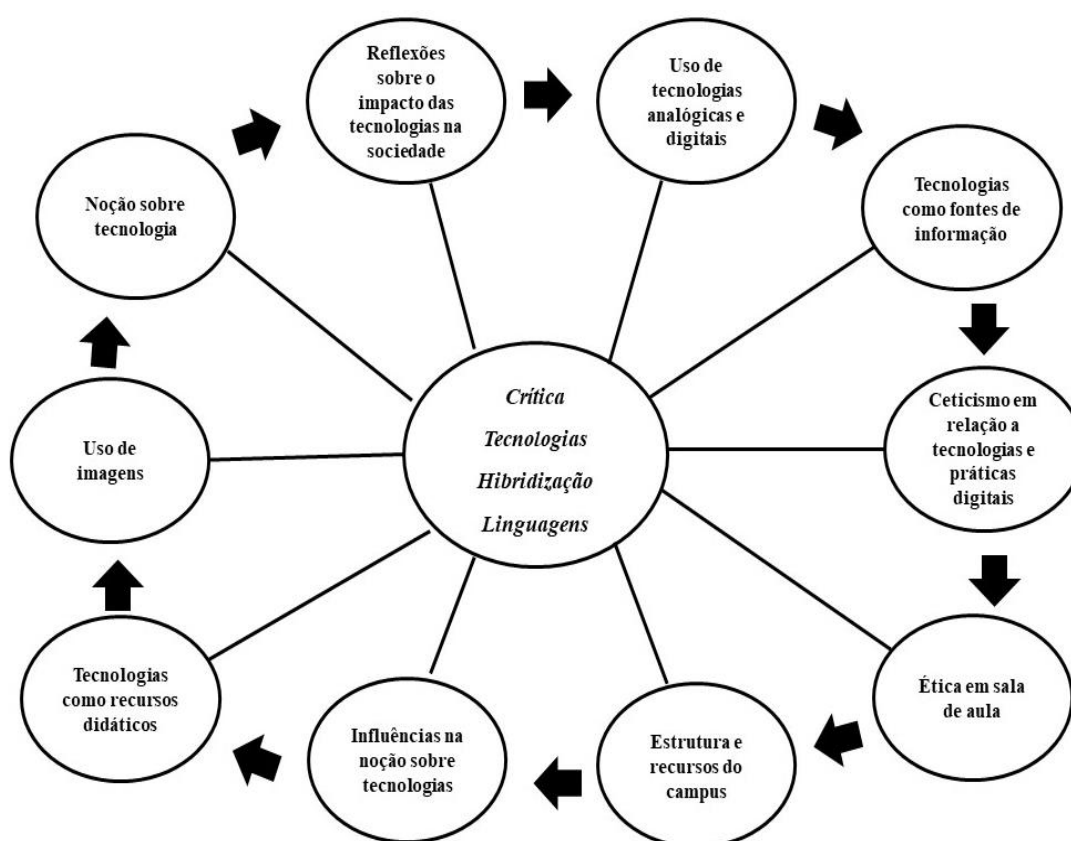
Os usos de tecnologias apoiados na perspectiva dos letramentos digitais direcionam para a revisão dos conceitos de tecnologia, os impactos do descarte de dispositivos analógicos e digitais para a biodiversidade, além dos efeitos das ações e posturas humanas (SANTAELLA, 2016). Nessa direção, o ensino de línguas baseado nos letramentos digitais entende, assim como Kress (2000), que tecnologias e suportes diferentes proporcionam linguagens variadas. Ademais, Cramer (2015) aponta a flagrância da problematização da tendência de olhar para as tecnologias digitais como

“melhores” ou “avançadas”. Em vez disso, o que se apresenta é o caráter híbrido dos dispositivos, no qual suportes variados são entendidos como relevantes e significativos para a construção de linguagens e sentidos.

### 5.5 Panorama das entrevistas

Os professores destacaram a preocupação com os impactos dos usos de tecnologias na sociedade, da noção de tecnologia com significados variados, da existência de formas variadas de linguagem, do acesso e produção de informações, além do trabalho com perspectivas críticas em sala de aula. Apresento, no centro da imagem abaixo, quatro aspectos latentes que identifiquei nas falas dos participantes: crítica, tecnologias, hibridização e linguagens. Ilustro, nas extremidades da imagem, os dez temas que emergiram das entrevistas:

**Figura 8:** mapa das entrevistas



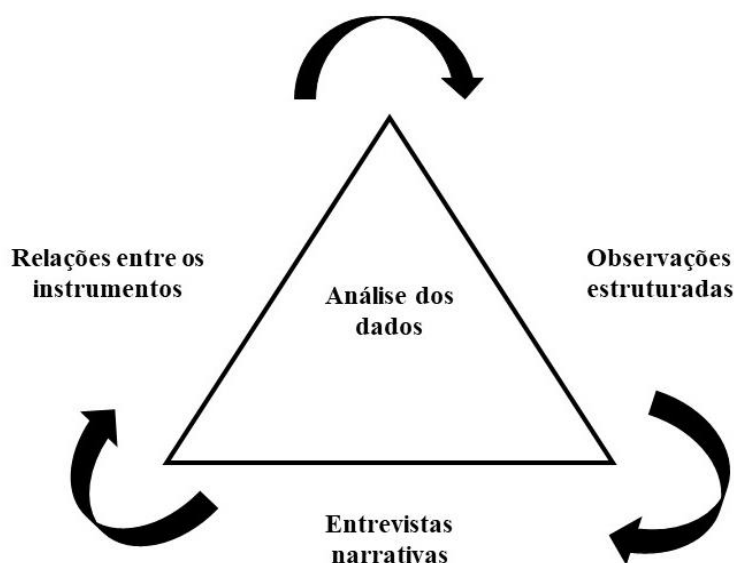
Fonte: elaboração do autor

Os quatro aspectos apontados no centro da imagem acima foram recorrentes durante toda a pesquisa de campo, uma vez que linguagens diversas foram exploradas por meio do intercâmbio entre diferentes tecnologias com base em uma perspectiva da crítica social. A estrutura ofertada pelos *campi* possibilita aos docentes o uso de dispositivos e suportes variados, aspecto que impacta a forma como a aula de língua inglesa é conduzida pelos professores participantes. Além disso, apesar das aulas serem direcionadas a alunos de ensino médio integrado, em que a leitura instrumental em língua inglesa ganha destaque, os professores atrelam a codificação linguística de textos tipográficos ao trabalho com outras modalidades, a exemplo de textos sonoros e imagéticos. Com isso, essas práticas problematizam o estereótipo tecnicista construído em torno das aulas de língua inglesa nos institutos federais.

## 5.6 Triangulação dos dados

Neste ponto da análise, estabeleço relações entre os dados gerados a partir dos dois instrumentos de pesquisa. Inicialmente, optei por analisar os dados gerados por cada instrumento de forma individual, ou seja, estabeleci tópicos para as observações e para as entrevistas. Fiz essa escolha por perceber que, apesar de me apresentarem aspectos semelhantes, cada instrumento possibilitou-me lançar olhares diferentes em relação a esses fatores. Sendo assim, busco entrelaçar os temas que emergiram das aulas observadas e das entrevistas narrativas. Para tanto, estabeleço um processo de triangulação que direciona a uma síntese dos dados.

Esclareço, porém, que a noção de triangulação adotada nesta análise não está atrelada à adoção de três instrumentos de pesquisa, mas, como Flick (2009) aponta, ao entrelace entre dados gerados por instrumentos variados em relação às teorias que baseiam o estudo em questão. Dessa forma, o destaque não está na ação de comparar três instrumentos, o que estaria ligado à figura de um triângulo, mas ao entendimento de que os instrumentos apresentam determinados detalhes quando são analisados individualmente e outros quando são visualizados em conjunto. A figura abaixo ilustra essa abordagem:

**Figura 9:** triangulação dos dados

Fonte: elaboração do autor

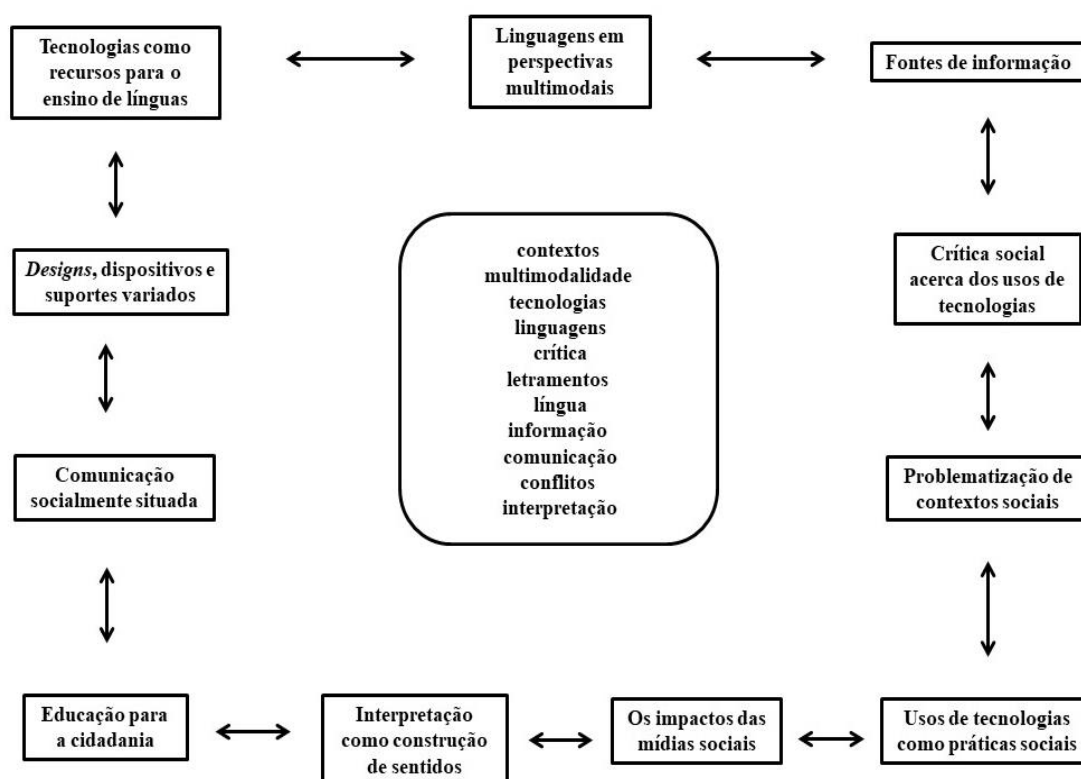
Na imagem acima, apresento o percurso empreendido nesta seção de análise dos dados. Em um primeiro momento, lancei um olhar sobre os dados gerados a partir das observações estruturadas de aulas nos dois *campi* investigados. Em seguida, apresentei as minhas percepções acerca dos temas que emergiram das entrevistas narrativas. Por fim, apresento, neste tópico da análise, um processo de triangulação entre os instrumentos a fim de propor uma síntese dos dados por meio de um mapa geral.

Notei semelhança entre as aulas observadas e as falas dos professores nas entrevistas. Além disso, percebi similaridades entre as concepções de tecnologia que os professores possuem, uma vez que ambos destacam o caráter amplo do termo. Eles destacam que tecnologias que fornecem iluminação e ventilação, por exemplo, são essenciais para o andamento de uma aula. Os usos de tecnologias com propósitos didáticos geralmente perpassam a integração de dispositivos variados, a exemplo de livros impressos, celulares, caixas de som, computadores e projetores.

Aponto como aspectos centrais das práticas docentes observadas e das falas geradas a partir das entrevistas os usos híbridos de dispositivos, que estiveram permeados pelo desenvolvimento de posturas críticas e da formação para a cidadania por meio de linguagens variadas. O trabalho com o ensino de língua inglesa não esteve pautado apenas na decodificação de textos tipográficos, uma vez que suportes variados,

a exemplo do livro didático e do computador, foram utilizados para que a linguagem fosse pensada a partir de uma perspectiva multimodal. A noção de leitura como construção de sentidos também foi abordada durante as aulas e entrevistas. Na imagem abaixo, apresento um mapa das análises empreendidas até aqui:

**Figura 10:** mapa geral da análise



Fonte: elaboração do autor

Os termos apontados no centro da imagem acima representam os aspectos recorrentes durante as análises das observações e das entrevistas. Os professores abordaram aspectos gramaticais da língua inglesa em suas aulas, assim como questões relacionadas à leitura instrumental de textos tipográficos. Por outro lado, a noção de língua como um dos fatores das várias linguagens também foi trabalhada em alguns momentos, principalmente em situações em que textos imagéticos e sonoros foram utilizados. Nesse sentido, as aulas de língua inglesa funcionaram como espaços para a construção de sentidos permeados, muitas vezes, por conflitos de interpretação.

Assim como mencionei nos parágrafos anteriores, as práticas docentes investigadas possuem semelhanças no que se refere a entender tecnologia como um conceito amplo, assim como diferenças no que concerne ao trabalho direcionado ao uso

de tecnologias digitais. Os participantes apontaram as potencialidades oferecidas por tais dispositivos, mas destacaram que o papel humano é decisivo para que as práticas sociais sejam permeadas por questões éticas. Por outro lado, a forma como foram abordadas temáticas atuais, a exemplo dos crimes cibernéticos, divergem entre os dois contextos, uma vez que a diferença de afinidade dos participantes com dispositivos digitais é saliente.

Apesar de notar semelhanças entre os contextos pesquisados, entendi que as práticas desenvolvidas pela professora Vanusa indicam maior resistência ao uso recorrente de tecnologias digitais em sala de aula. De forma geral, os comentários tecidos por ela foram direcionados à segurança nos ambientes digitais. Esse aspecto, assim como aponta Bawden (2008), está relacionado aos estudos iniciais sobre letramentos digitais, quando a internet estava sendo difundida no mundo. Embora tal fator continue sendo flagrante nos tempos atuais, os letramentos digitais passaram a agregar outros fatores, a exemplo dos efeitos da produção de conteúdo por parte do usuário. Dessa forma, ser letrado digitalmente na atualidade engloba a habilidade de entender e usar informações disponíveis na internet, mas, também, de analisar o próprio papel na produção de conteúdo e na construção de sentidos.

Em direção diferente, o professor Djavan possibilita usos mais frequentes de tecnologias digitais em suas aulas, mas segue uma linha de cautela semelhante à professora Vanusa. Por outro lado, notei a presença de uma preocupação em aliar diferentes tecnologias e textos a fim de analisar como os sentidos são construídos a partir dos meios pelos quais são divulgados. Atividades envolvendo a leitura de textos imagéticos foram frequentes tanto nas aulas observadas quanto nos relatos gerados a partir das entrevistas. Nesse sentido, percebo proximidade com os estudos de Lankshear e Knobel (2008; 2015), nos quais os letramentos digitais são entendidos como práticas socioculturais que envolvem a construção de sentidos a partir das novas possibilidades do mundo digital.

De forma geral, notei a presença constante do que Cope e Kalantzis (2000) chamam de prática situada nas aulas observadas e nas entrevistas realizadas. Os professores participantes atrelaram os conteúdos abordados por meio de situações que remetem a questões culturais, como música e cinema, ou a aspectos específicos de cada campus. Por outro lado, apesar da presença constante da análise crítica, não presenciei,

com frequência, atividades que explorassem o trabalho com *design* e *redesign*. Sendo assim, as práticas de letramentos digitais mais frequentes foram aquelas que envolveram processos de (re)leitura de textos multimodais e reflexões sobre a presença de tecnologias analógicas e digitais na sociedade. Após analisar as aulas observadas e as entrevistas narrativas realizadas com os professores participantes, aponto a existência de usos frequentes de tecnologias de suportes variados. Compreendo, ainda, que esses usos possuem similaridades com as teorias dos letramentos, especificamente, os letramentos digitais.

A partir da análise dos dados, considero que as práticas docentes observadas e relatadas nas entrevistas tendem a um processo de hibridização tecnológica. Os professores participantes destacaram o intercâmbio entre diversos dispositivos e suportes para a preparação e execução das aulas. As falas de ambos direcionaram para aspectos positivos e negativos dos usos de tecnologias digitais. Dentre os fatores apontados como positivos pelos professores, estão: a interatividade possibilitada pelos dispositivos digitais, assim como aponta Costa (2002); e o acesso ampliado a informações. Como fatores negativos, os professores destacaram: a falta de concentração que percebem nos alunos na realização de tarefas que não aconteçam por meio de dispositivos digitais e de internet; e o uso de tecnologias digitais para fins não estabelecidos nas aulas.

Chegando a este ponto, penso que o objetivo desta pesquisa tenha sido alcançado. Ao analisar os dados gerados a partir das observações de aula e das entrevistas narrativas com os professores participantes, cheguei aos seguintes resultados: tecnologias analógicas e digitais possuem presença constante nas aulas; esses dispositivos são comumente utilizados como recursos didáticos, principalmente para o acesso aos conteúdos programáticos e informações; discussões sobre o impacto dos usos de tecnologias digitais no cotidiano são empreendidas com base na perspectiva da crítica social; linguagens variadas, a exemplo de imagens e sons, são evidenciadas na construção de sentidos; e os usos de tecnologias ocorrem por meio do que chamo de hibridização, aspecto semelhante à cultura da convergência de Jenkins (2009), em que dispositivos suportes diversos são utilizados de forma conjunta ou paralela e os seus usos são influenciados a partir de diferentes contextos sociais.

De forma geral, presenciei a existência de práticas de letramentos digitais direcionadas à análise crítica de temáticas flagrantes nos contextos em que os usos de tecnologias digitais são frequentes. Além disso, espaços para a problematização dos impactos de questões contemporâneas, como a disseminação de notícias falsas e a propagação de posturas extremistas em mídias sociais, foram frequentes nas aulas observadas e nas falas dos professores. Por outro lado, notei que, apesar dos recursos ofertados pelas instituições e do conhecimento ampliado dos professores acerca de temáticas atuais, práticas de letramentos digitais direcionadas à produção de *design* e conteúdo em ambientes digitais foi um fator pouco abordado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever esta última seção traz a representação de duas sensações: o fechamento de um ciclo e o olhar para novos horizontes. Denomino “considerações finais” por pensar que as reflexões futuras que construirei sobre esta dissertação não serão as mesmas que estou experienciando neste cenário de finalização do Mestrado. Considero, de fato, que as leituras e as análises apresentadas aqui estão situadas nos contextos pessoais, profissionais e acadêmicos que vivenciei até o momento. Portanto, tenho consciência que lançarei um olhar estranho em relação aos títulos e parágrafos, às seções e análises e a todo o conjunto desta dissertação em um futuro próximo, pois esse é o caminho de amadurecimento do pesquisador.

Diante disso, proponho-me, neste espaço de linhas, a fechar esta etapa da minha carreira acadêmica e seguir o caminho do amadurecimento e da construção/desconstrução como pesquisador. Nos parágrafos abaixo, apresento uma síntese do que explorei ao longo deste trabalho dissertativo. O texto está dividido em seis seções, a saber: introdução; a rede federal de educação profissional e as bases científicas do ensino de língua inglesa no Brasil; tecnologias, letramentos e práticas de letramentos digitais; aportes teórico-metodológicos; análise dos dados; e esta seção de considerações finais.

Na introdução, apresento os objetivos e as justificativas para a escolha de uma pesquisa com temática sobre os letramentos digitais no contexto do ensino de língua inglesa. Exponho um levantamento de produções científicas relacionadas ao tema, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa. Em seguida, trago uma síntese das perspectivas abordadas nas seções de teoria. Além disso, ilustro um panorama sobre os aportes teórico-metodológicos e os aspectos gerais da análise dos dados. Por fim, trago uma visão geral sobre a estrutura da dissertação.

Na segunda seção, contextualizo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o ensino de línguas no contexto do ensino técnico e profissional e o lugar do ensino de língua inglesa na legislação brasileira. As perspectivas apresentadas estão baseadas em teorias críticas para o ensino de línguas. Em seguida, proponho uma discussão sobre a pesquisa em Linguística Aplicada e abordo concepções atuais de ensino de língua inglesa a partir da noção de construção de sentidos.

Na terceira seção, apresento uma discussão sobre tecnologia, letramentos e práticas de letramentos digitais. Trago conceitos filosóficos do termo ‘prática’, seguindo para a contextualização de prática como produto de uma construção em comunidade. Logo após, proponho um trabalho teórico de retomada e atualização dos conceitos de letramentos e práticas de letramentos digitais a partir de temas flagrantes na sociedade atual, a saber: internet, pós-verdade, pós-digital, hackativismo, práticas de remixagem, inteligência artificial, realidade aumentada e realidade virtual.

Na quarta seção, apresento os aspectos metodológicos que balizaram a pesquisa de campo. Exponho as perspectivas adotadas para a análise de dados inspiradas na pesquisa docente proposta por Freeman (1998) em relação com os processos de codificação e os mecanismos de análise elencados por Auerbach e Silverstein (2003). Descrevo os instrumentos de pesquisa que foram utilizados, caracterizo os participantes e as instituições que serviram de campo para esta investigação. Contemplo, ainda, a credibilidade ética da pesquisa.

Na quinta seção, descrevo e analiso os dados gerados por meio da pesquisa de campo. Em primeiro momento, a análise foca nos temas que emergiram das aulas observadas. Em seguida, o foco recai sobre os temas que surgiram a partir das entrevistas narrativas. Apresento um mapa para as observações e outro para as entrevistas. Realizo, então, um processo de triangulação dos dados, o qual foi representado pelo diálogo entre os dados das observações e das entrevistas. Por fim, ilustro uma síntese da análise por meio de um mapa geral.

Nesta sexta seção, trago algumas considerações sobre a trajetória percorrida durante a produção da dissertação, da pesquisa de campo e um panorama sobre os resultados da análise de dados. Em seguida, retomo os objetivos com a intenção de responder aos propósitos iniciais da pesquisa. Explico de que forma o campo me fez repensar as teorias dos letramentos digitais e como isso impactou a construção das análises. Além disso, aponto questões que emergiram da pesquisa e que podem servir de base para trabalhos futuros.

Embora outros trabalhos tenham explorado os estudos sobre letramentos digitais no campo das linguagens, acredito que esta dissertação apresenta contribuições singulares sobre o tema. Esta pesquisa possui ineditismo por apresentar um olhar

transdisciplinar, representado pelo diálogo constante entre áreas variadas, com destaque para a Educação e a Linguística Aplicada, em relação aos letramentos digitais no ensino de língua inglesa no contexto dos institutos federais. Essa abordagem agregou temáticas centrais da contemporaneidade e recorreu a uma perspectiva histórica sobre tecnologias na sociedade, especificamente na Educação.

Desenvolver esta dissertação diante de uma pandemia sem precedentes equivalentes foi uma tarefa desafiadora. A princípio, pensei em realizar a pesquisa de campo em três *campi*, mas o cenário pandêmico inviabilizou essa possibilidade. Do ponto de vista da geração de dados, observei uma quantidade menor de aulas, levando em conta o que tinha planejado, e tive a necessidade de realizar as entrevistas por meio de plataformas de vídeo. Por outro lado, principalmente por se tratar de uma pesquisa qualitativa, acredito que esses aspectos não tenham impactado negativamente as análises.

Retomando os propósitos iniciais, a pesquisa teve o objetivo de analisar usos de tecnologias em aulas de língua inglesa para compreender práticas de letramentos digitais subjacentes a esses contextos. Não tive o propósito de empreender juízos de valor em relação aos cenários investigados, mas de analisar os dados a partir da minha perspectiva em relação aos letramentos digitais. Destaco, ainda, que não tive a intenção de apresentar receitas para o ensino de língua inglesa por meio do uso de tecnologias. Seguindo uma abordagem inspirada na transdisciplinaridade, aliei teorias acerca dos letramentos digitais a estudos no campo da Educação, Linguística Aplicada e Tecnologias a fim de construir olhares rizomáticos.

De modo geral, as análises apontaram para os seguintes resultados: os usos de tecnologias aconteceram com base em processos híbridos em que dispositivos e suportes variados são mesclados ou utilizados paralelamente durante as aulas; esses dispositivos foram contemplados tanto como recursos didáticos na exibição de conteúdos como quanto meios para a reflexão sobre os efeitos dos *designes* na construção de sentidos; a problematização foi um aspecto recorrente nas aulas observadas e nas falas dos participantes, sendo que esse processo mostrou similaridades com as teorias da crítica social.

As aulas de língua inglesa investigadas apresentaram-se como espaços em que língua e linguagem são entendidas em dimensões diversificadas na sociedade. O trabalho com tópicos gramaticais e vocabulário emergiu durante a análise dos dados, mas, em parte, esses aspectos foram abordados a partir de temáticas sociais. Nesse sentido, tomando como base a ideia de linguagens, os professores desenvolveram aulas sobre temas de relevância social, a exemplo dos golpes cibernéticos. As linguagens, que foram visualizadas pelo prisma da pluralidade, serviram para explorar efeitos da comunicação, da informação e das tecnologias digitais na sociedade.

Ao longo da pesquisa, as minhas interpretações sobre os conceitos relacionados aos letramentos digitais foram ampliadas. Em primeiro momento, entendia os letramentos digitais prioritariamente como práticas sociais que privilegiavam uma consciência crítica acerca dos sentidos construídos em ambientes digitais. Com o passar do tempo, passei a compreender que os letramentos digitais também estão entrelaçados em outros letramentos, fazendo com que eles estejam em prática mesmo quando não fazemos uso direto de dispositivos e plataformas digitais. Na atualidade, apontar a separação de um suposto “mundo real” do “mundo digital” pode significar a negação de que ambos estão, direta e indiretamente, imbrincados no cotidiano, pois os efeitos desses mundos se impactam de forma mútua, alcançando públicos diversos e porcentagens cada vez maiores da sociedade.

Essas reformulações conceituais foram latentes, principalmente, por conta da perspectiva da construção de sentidos. Por entender que os sentidos são situados e dissensuais, tive as bases teóricas desestabilizadas a partir do contato com os dados gerados na pesquisa de campo. Ampliar o alcance dos conceitos dos letramentos digitais foi necessário, ainda, porque os dados evidenciaram que tecnologias analógicas e digitais estavam em constante relação de proximidade e hibridização. Dessa forma, embora os estudos iniciais sobre a internet global fossem restritos aos dispositivos emergentes na época, hoje, tendo em vista que vivemos uma consolidação da internet e de tecnologias digitais, falar em letramentos digitais não tenciona mais um olhar restritivo a esses domínios. Pensar sobre letramentos demanda, assim, um olhar que entende uma atitude de convergência das mídias e hibridização nos usos de tecnologias na sociedade.

Por outro lado, as análises também destacaram que tecnologias variadas impactam as pessoas de formas diferentes, uma vez que cada pessoa possui lentes próprias para enxergar a sociedade. Certos dispositivos são mais valorizados enquanto outros não são tão evidenciados pelas pessoas; isso se deve ao fato que vivemos em contextos sociais variados em que diferentes identidades convivem em arenas de convergência e divergência. Diante desses aspectos, esta pesquisa suscitou-me outros questionamentos: por que o emprego de tecnologias emergentes pode não levar em consideração as características delas, uma vez que elas são comumente encaixadas em padrões já estabelecidos para o uso de outros dispositivos? Por que o trabalho com a imersão em realidades aumentadas e virtuais costuma evidenciar o entretenimento ou serve de pretexto para ensinar tópicos gramaticais sendo que poderia abrir espaço para a análise dos seus impactos na construção de sentidos? Por que as práticas de letramentos digitais possuem apelo maior quanto à reflexão e pouco em relação à produção de conteúdo nos ambientes digitais?

Ao longo da construção desta dissertação, fui desafiado a manter um constante olhar de estranhamento acerca dos conceitos que desenvolvi. Por seguir uma perspectiva transdisciplinar, acabei dialogando com leituras que enxergam tecnologias a partir de lugares diferentes, aspecto que me fez ir a campo desprendido dos meus próprios conceitos e aberto a visualizar o que os dados tinham a me apresentar. Nesse sentido, defendo que a pesquisa sobre letramentos digitais, apesar da restrição que o termo possa representar, tenciona um olhar sobre o entrelace entre dispositivos e suportes variados, sejam eles antigos ou emergentes. O acolhimento dessa perspectiva pode, a meu ver, servir como meio para problematizar posturas contemplativas, em que novas tecnologias são tomadas como fórmulas mágicas para a melhoria da Educação, ou teorias pessimistas, em que elas são concebidas apenas como destrutivas.

Esta pesquisa ajudou-me a compreender os letramentos digitais como práticas sociais que demandam a constante revisão de conceitos, o entrelace entre áreas de estudo variadas e a habilidade de enxergar as tecnologias para além dos aspectos mercadológicos que evidenciam a inovação em detrimento da crítica e da reflexão. Dessa maneira, não basta trabalhar com temáticas que estão em destaque na atualidade; é preciso perceber como esses temas potencializam ou ajudam a reduzir abismos da desigualdade social que persistem há séculos. Em vez de pensar nos usos de tecnologias

que descartam dispositivos antigos, os letramentos digitais podem possibilitar que tecnologias diferentes possuam espaço no mundo sem que o acolhimento de algumas precise necessariamente representar a extinção de outras. Nesse sentido, a perspectiva dos letramentos digitais auxilia a fortalecer a formação da cidadania, um dos papéis decisivos da educação na contemporaneidade.

Acredito que esta dissertação traz inovação para as discussões sobre letramentos e tecnologias, mesmo que esse caráter inovador seja tênue nos estudos da área. Os achados desta pesquisa enfatizaram que a investigação no campo das tecnologias na educação, principalmente aquelas de suporte digital, requer olhares que não estejam presos ao uso pelo uso, ao emprego de dispositivos digitais apenas como entretenimento ou ludicidade e, nem menos, ao acolhimento desses recursos simplesmente como pretexto para tratar conteúdos programáticos. Nesse sentido, os letramentos digitais foram destacados como práticas sociais que abrangem ambientes escolares e extraescolares em que várias linguagens impactam os sentidos que construímos e, portanto, os posicionamentos e as relações sociais que estabelecemos.

Por fim, penso que as discussões apresentadas neste trabalho sirvam prioritariamente aos professores de línguas, mas, uma vez que somos envolvidos em várias linguagens e pela necessidade de refletir sobre elas, tais ponderações interessam ao campo da educação como um todo. Ao longo desses dois anos de pesquisa, fui constantemente atravessado por questionamentos internos no que se refere à formação inicial oficial de professores de língua inglesa. Pondero que os anos de formação inicial na universidade não explicam ou justificam a totalidade das práticas docentes na educação básica, mas as investigações desses cenários podem suscitar problematizações e construções de sentidos emergentes para a pesquisa no campo dos letramentos digitais.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALGOSAIBI, A. A.; *et al.* Web evolution: the shift from information publishing to reasoning. **International Journal of Artificial Intelligence and Applications**, v. 08, n. 06, 2017.
- ALMEIDA, F. Concept and dimensions of web 4.0. **International Journal of Computers and Technology**, v. 16, n. 07, 2017.
- ANJOS-SANTOS, L. M.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. N. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53, n. 01, p. 77-102, 2014.
- AUERBACH, C.; SILVERSTEIN, L. B. **Qualitative data: an introduction to coding and analysis**. New York: NYU Press, 2003.
- AZEVEDO, D. S.; *et al.* Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “nativos digitais”. **Renote**, v. 16, n. 02, p. 615-625, 2018.
- AZEVEDO, V; *et al.* Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, 14 (2017): 159-168.
- AZUMA, R.; *et al.* Recent advances in augmented reality. **IEEE Computer Graphics and Applications**, 2001.
- BACALÁ, V. L. A. **Letramentos digitais de professores da educação básica: dos operacionais aos profissionais**. 2017. 224f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- BENITO-OSORIO; *et al.* Web 5.0: the future of emotional competences in higher education. **International Network of Business and Management**, p. 274-287, 2013.
- BERRY, D. M.; DIETER, M. Thinking Postdigital aesthetics: art, computation and design. In: BERRY, D. M.; DIETER, M. **Postdigital Aesthetics: art, computation and design**. Palgrave: Macmillan, 2015.
- BOA SORTE, P. In-service English teacher education for digital environments: perceptions on theoretical bases. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 29, p. 267-281, ago. 2018.
- BOA SORTE, P.; SANTOS, J. C. A. Memes em aulas de língua inglesa: explorando práticas de multiletramentos. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, fev. 2020.
- BOA SORTE, P.; SANTOS, J. C. A. *Fake news* em aulas de língua inglesa: formação para contextos pós-digitais. In: LACERDA, M. M.; SOUZA, J. R. **Tecnologias e o ensino de línguas**. 1. Ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021, p. 85-107.
- BOA SORTE, P.; VICENTINI, C. Educating for social justice in a post-digital era. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 39, p. 199-216, abr. 2020.
- BONNER, E.; REINDERS, H. Augmented and virtual reality in the language classroom: practical ideas. **Teaching English with technology Journal**, v. 18, n. 03, 2018.
- BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Edufba, 2011.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, (2015), v. 33, n. 02, p. 499-521.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Língua Inglesa. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017, p. 239-261.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024**. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.161**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 12 fev. 2020.

BRASIL. **Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua estrangeira. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRITO, L. T. A.; VIEIRA, D. D.; PONTES, A. L. O letramento digital no curso de Letras da UERN. **Revista Diálogo das Letras**, v. 04, n. 02, p. 93-105, 2015.

BURWELL, C. The pedagogical potential of video remix: critical conversations about culture, creativity and copyright. **Journal of Adolescent & Adult literacy**, v. 57, n. 03, 2013, p. 205-213.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 07, 1986, p. 05-12.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992, p. 17-23.

CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. **The Specialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1996.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. V. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

CELANI, M. A. A. Chauvinismo linguístico: uma nova melodia para um velho tema? In: LOPES, F. RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A Linguística Aplicada que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 119-124.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. Pelotas: **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CELANI, M. A. A. “English for all”... Preservando o forró. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (Org.). **Linguística Aplicada: aspectos de leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia: EDUF, 2005, p. 02-09.

CELANI, M. A. A. Sustainability and local knowledge: the case of the Brazilian ESP Project 1980-2005. **English for Specific Purposes**, New York, v. 25, n. 1, p. 109-122, 2006.

CERVETTI, G.; DAMICO, J.; PEARSON, P. Multiple literacies, new literacies, and teacher education. **Theory into Practice**, 45 (4), 2006, p. 378-386.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016.

COSCARELLI, C. V. Letramento digital no INAF. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 20, n. 01, p. 153-174, 2017.

COSTA, R. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2002.

CRAMER, F. What is post-digital? In: BERRY, D. M.; DIETER, M. **Postdigital Aesthetics: art, computation and design**. Palgrave: Macmillan, 2015.

DIAS, R.; PIMENTA, S. M. O. Technologies, literacies in English oral communication and teacher education: an empirical study at the university level. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 03, p. 711-733, 2015.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ESHET-ALKALAI, Y. Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. **Journal of Educational Multimedia e Hypermedia**, v. 13, n. 01, p. 93-106, 2004.

FABRE, M. O que é problematizar? Gêneses de um paradigma. Tradução de Paula Pequeto. Revisão de Adalberto Dias de Carvalho. **Recherches en Education**, v. 06, p. 18-29, 2009.

FAÇANHA, M. A. V. **Práticas de letramentos e leituras multimodais de materiais didáticos e as aulas de inglês da rede pública de Sergipe**. 2018. 224f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEMAN, D. **Doing teacher-research: from inquiry to understanding**. Boston, USA: Heinle Publishers, 1998.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy**: Reading the word and the world. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRESU, G. Entre pandemia e crise orgânica: contradições e narrações hegemônicas do capitalismo em colapso. In: LOLE, A.; STAMPA, I.; GOMES, R. L. R. **Para além da quarentena**: reflexões sobre crise e pandemia. Mórula Editorial: 2020.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideologies in discourses. Bristol, PA: The Falmer Press, 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.

IFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Aracaju-SE, 2019. Disponível em: [http://www.ifs.edu.br/images/prodin/2019/CS\\_31\\_-\\_Aprova\\_o\\_Plano\\_de\\_Developolvimento\\_Institucional\\_-\\_PDI\\_2020-2024.pdf](http://www.ifs.edu.br/images/prodin/2019/CS_31_-_Aprova_o_Plano_de_Developolvimento_Institucional_-_PDI_2020-2024.pdf) . Acesso em: 08 jul. 2020.

JANKS, H. Reading texts critically. In: JANKS, H. **Literacy and Power**. USA: Routledge, 2010.

JANKS, H. **Doing critical literacy**: texts and activities for students and teachers. New York: Routledge, 2014.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes, 2013.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

JUCÁ, L. Ensinando Inglês na Escola Regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3.ed. Piracicaba: Unimep, 1999.
- KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- LACERDA, M. M. **Letramento e emancipação digital cidadã: cartografias e rastros na constituição de espaços de convivência híbridos e multimodais**. 2019. 307f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2019.
- LANHAM, R. Digital literacy. **Scientific American**, v. 273, p. 253-255, 1995.
- LINKSHEAR, C. **Literacy, schooling and revolution**. London: Falmer Press, 1987.
- LINKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies**: concepts, policies and practices. Philadelphia: Open University Press, 2008.
- LINKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: everyday practices and social learning. New York: Open University Press, 2011.
- LINKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacy and Digital Literacies**: policy, pedagogy and research considerations for Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2015.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?** 2 ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2018.
- LIMA, E. S. **Sei navegar na internet**: serei eu um letrado digital? 2015. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2015.
- LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, n. 59, 2016, p. 277-290.
- LUKE, C. Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- LUKE, C. New times, new media: where to media education? **Media International Australia Incorporating Culture and Policy**, v. 101, n. 01, p. 87-100, 2001.
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1974.

- MENDONÇA, H. A. **Letramentos digitais e formação educacional na educação básica**: investigação de práticas. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo, SP, 2016.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 279-304.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995, p. 21-26.
- MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que linguística aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 17-25.
- MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 02, p. 393-417, jul./dez. 2010.
- MONTE MÓR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 46, v. 01, jan./jun. 2007.
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 31-59.
- MONTE MÓR, W. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **A Pedagogy of Multiliteracies**: learning by design. University of Illinois, USA: Palgrave Macmillan, 2015, p. 186-209.
- MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução de Cláudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- NASCIMENTO, A. K. O. Digital literacies in in-service and pre-service teacher education: some considerations on the learning provided by such process. **Revista Leitura**, n. 53, jan./jun. 2014.
- NASCIMENTO, A. K. O. **Formação Inicial de Professores de Inglês e Letramentos Digitais**: uma análise por meio do Pibid. 240f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2017.
- NASCIMENTO, A. K. O; KNOBEL, M. What's to be learned? A review of sociocultural digital literacies research within pre-service teacher education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 12, n. 03, 2017, p. 67-88.
- OLÍMPIO, D. **Luzia-Homem**. São Paulo: Ática, 1997.
- O PEQUENO PRÍNCIPE. Direção: Mark Osborne. Paris Filmes, 2015. Filme de animação em cor, DVD, 1h 47 min. Inspirado na obra de Antoine de Saint-Exupéry. Título original: The Little Prince.
- PANGRAZIO, L. What's new about fake news? Critical Digital Literacies in an era of fake news, post-truth and clickbait. **Revista Páginas de Educación**: vol. 11, n. 01, 2018.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

- PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.
- PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- PRETTO, N. L. **Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- RAVAGNOLI, N. S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Specialist**, [S.l.], v. 39, n. 3, dez. 2018.
- ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 31, n. 1, jun. 2015.
- RUSSELL, S. J.; NORVIG, P. **Artificial Intelligence: a modern approach**. New Jersey: Prentice-Hall, 1995.
- SAINT-ÉXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.
- SANTAELLA, L. **O que é Semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- SANTAELLA, L. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, D. (Org.). **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: UNESP, 1997, p. 33-44.
- SANTAELLA, L. **Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política**. São Paulo: Paulus, 2016.
- SANTAELLA, L. **A Pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.
- SANTAELLA, L. A onipresença invisível da inteligência artificial. In: SANTAELLA, L. (Org.). **Inteligência artificial & redes sociais**. São Paulo: EDUC, 2019.
- SANTOS, J. C. A.; SOARES, L. R.; BOA SORTE, P. Letramentos digitais na formação contínua de professores. **Revista Teias**, [S.l.], v. 21, n. 60, p. 270-281, fev. 2020.
- SANTOS, A. E. **Representações de professoras de inglês sobre tecnologias e sua relação com a prática docente**. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, UFS, Sergipe, 2020.
- SCHIELD, M. Information literacy, statistical literacy and data literacy. **International Association for Social Science Information Service and Technology**, v. 28, n. 02, 2004.
- SILVA JÚNIOR, A. F. Formação de professores de Espanhol nos Institutos Federais. In: ALMEIDA, C. S.; RAVAGNOLI, N. S. R.; BOA SORTE, P. (Org.). **Formação de professores de línguas: lições aprendidas com Antonieta Celani**. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 51-79.
- SILVERSTONE, R. Tecnologia. In: SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- SNYDER, I. Technology. In: SNYDER, I. **The literacy wars**. Crows Nest: Allen and Unwin, 2008, p. 154-182.

SOUZA, T. F. M.; MARQUES, T. R. F.; CRUZ, D. M. Letramento digital: levantamento de pesquisas em bases de dados brasileiras. **Renote**. Porto Alegre, RS, v. 11, n. 03, 2013.

SOUZA, M. A. A. Formação de professores de Inglês: buscando caminhos para uma Educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas da Educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 163-174.

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

STRIANO, F. Towards “post-digital”: a media theory to re-think the digital revolution. In: **Ethics in Progress**, v.10, n.1. Turin, Italy, 2019.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

THORNE, S. L. Digital Literacies. In: HAWKINS (Org). **Framing language and literacies**: socially situated views and perspectives. New York: Routledge, 2013, p. 192-218.

VYGOTSKY, L. **Thought and language**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1986.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. New York: Cambridge, 2006.

YIP, J.; *et al.* Improving quality of teaching and learning in classes by using augmented reality video. **Computer & Education Journal**, p. 88-101, 2019.

ZACCHI, V. J., Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD. **Ilha do Desterro**: Florianópolis, v. 69, n. 1, p. 161-172, jan./abr. 2016.

ZACCHI, V. J. Literacies and digital gaming: negotiating meanings in English Language teacher education. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 01, p. 153-168, 2018.

ZACCHI, V. J. O terreno movediço da Educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas da Educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 239-249.

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA

| ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA                                |                              |                                 |
|------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Detalhes da observação<br>(data/ordem<br>sequencial/turno/turma) | Local<br>(campus específico) | Nome do docente<br>(pseudônimo) |
|                                                                  |                              |                                 |
| Descrição do ambiente                                            |                              |                                 |
| Tecnologias utilizadas (digitais e não digitais)                 |                              |                                 |
| Temática da aula                                                 |                              |                                 |
| Práticas docentes                                                |                              |                                 |
| Anotações livres                                                 |                              |                                 |

## APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

| ROTEIRO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Título da pesquisa:</b> “Práticas de letramentos digitais em aulas de língua inglesa”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Pesquisador:</b> Jefferson do Carmo Andrade Santos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Participante:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Objetivos de pesquisa:</b> analisar usos de tecnologias em aulas de língua inglesa para compreender práticas de letramentos digitais subjacentes a esses contextos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira etapa: (início da gravação, aproximação inicial e, a depender do andamento, utilização de imagens):             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conte-me o que considerar relevante sobre a sua relação com as tecnologias em geral e o lugar delas em suas aulas.</li> <li>2. Fale-me o que considerar relevante sobre as atividades em sala de aula, nas quais você ou os seus alunos utilizam tecnologias digitais.</li> </ol> </li> </ul> <p>O termo relevante é peça-chave na entrevista. Caso o participante lance perguntas como “o que quer que eu fale?” ou “é importante eu dizer isso?”, sempre afirmar que a escolha acerca do que narrar é dele: aquilo que o participante considerar relevante.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Segunda etapa: (perguntas pontuais e de esclarecimento):             <ol style="list-style-type: none"> <li>3. A depender da necessidade, fazer perguntas pontuais e solicitação de esclarecimento direcionada.</li> </ol> <p>*Os textos que basearam este roteiro (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; RAVAGNOLI, 2018) sugerem que o pesquisador desligue o gravador e passe a fazer anotações. No entanto, optei por manter o aparelho ligado, deixando clara a divisão das etapas no áudio. Com isso, essas respostas posteriores serão descritas em discurso indireto na fase de análise dos dados da pesquisa.</p> </li> </ul>                                                                                                         |

**APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (POSGRAP)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor(a) do  
\_\_\_\_\_, venho, por  
meio desta, informar a V. Sa. que autorizo o pesquisador Jefferson do Carmo Andrade Santos,  
aluno do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS – a  
realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “Práticas de letramentos digitais em aulas de língua  
inglesa”, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução  
CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como *instituição  
coparticipante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da  
segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura  
necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

\_\_\_\_\_  
“Assinatura e carimbo do responsável institucional”

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (POSGRAP)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, ***Jefferson do Carmo Andrade Santos***, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Práticas de letramentos digitais em aulas de língua inglesa”, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva, convido você a participar da referida pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, que tem o objetivo de analisar práticas docentes em aulas de Língua Inglesa com uso de tecnologias à luz dos letramentos digitais. Esta pesquisa será composta de duas etapas: a primeira consistirá em observação de aulas sem qualquer interferência de minha parte; a segunda etapa será por meio de entrevistas narrativas gravadas em áudio. Por questões éticas, a sua identidade será mantida em sigilo, e um pseudônimo será utilizado. Os pesquisadores serão os únicos a terem acesso aos dados e tomarão todas as providências necessárias para manterem o sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros, congressos, palestras e/ou revistas científicas. Serão mostrados os resultados obtidos como um todo, revelando apenas codinomes (seu e da instituição). Nenhuma informação relacionada à sua privacidade será revelada. Vale destacar que a Res. 466/2012 da CNS/MS afirma que “toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos” e, no caso dessa pesquisa, existe a possibilidade de riscos de constrangimento, uma vez que há a análise de informações relacionadas às práticas profissionais dos envolvidos; possíveis interferências na rotina de sala de aula, pois alguém externo àqueles grupos sociais estará observando aulas; além do risco de identificação dos envolvidos nas práticas descritas e analisadas na pesquisa. No entanto, adiantamos que a nossa postura será totalmente ética e respeitosa tanto na etapa de coleta de dados quanto na fase de análises e escrita da dissertação buscando manter o anonimato dos participantes.

Por meio das análises geradas a partir dos dados coletados nessa pesquisa, esperamos contribuir com a constante reflexão acerca do fortalecimento de uma educação crítica e do papel do professor na formação de cidadãos éticos e conscientes de sua participação na sociedade contemporânea.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias, uma sua, como participante da pesquisa, e uma minha como pesquisador. A sua participação é voluntária, por isso, sinta-se absolutamente à vontade para fazer contato comigo e obter maiores esclarecimentos ou, ainda, para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Deixo disponíveis o meu endereço de e-mail \_\_\_\_\_ e o meu número de telefone, que também possui o aplicativo *WhatsApp*, \_\_\_\_\_.

Nome do Pesquisador: Jefferson do Carmo Andrade Santos

Assinatura:

---

Nome do Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva

Assinatura:

---

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura:

---

São Cristóvão, Sergipe, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXO I – PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 3.680.472

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                             | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1411827.pdf | 21/08/2019<br>09:31:17 |                                   | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_Jefferson.pdf                         | 21/08/2019<br>09:29:29 | JEFFERSON DO CARMO ANDRADE SANTOS | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | FOLHA_DE_ROSTO.pdf                            | 21/08/2019<br>09:28:16 | JEFFERSON DO CARMO ANDRADE SANTOS | Aceito   |
| Dedaração de Instituição e Infraestrutura                 | Anuencia_3.pdf                                | 09/08/2019<br>16:13:30 | JEFFERSON DO CARMO ANDRADE SANTOS | Aceito   |
| Dedaração de Instituição e Infraestrutura                 | Anuencia_2.pdf                                | 09/08/2019<br>16:13:00 | JEFFERSON DO CARMO ANDRADE SANTOS | Aceito   |
| Dedaração de Instituição e Infraestrutura                 | Anuencia_1.pdf                                | 09/08/2019<br>16:12:04 | JEFFERSON DO CARMO ANDRADE SANTOS | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Temo_de_Consentimento.doc                     | 09/08/2019<br>16:09:03 | JEFFERSON DO CARMO ANDRADE SANTOS | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACAJU, 04 de Novembro de 2019

Assinado por:  
**Anita Herminia Oliveira Souza**  
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br