



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

NADEGE RAMALHO DE SIQUEIRA

**TECNOLOGIAS E LINGUAGENS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
Práticas Pedagógicas em Aulas de Língua Inglesa do Ensino Fundamental**

**SÃO CRISTOVÃO
2023**

NADEGE RAMALHO DE SIQUEIRA

TECNOLOGIAS E LINGUAGENS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
Práticas Pedagógicas em Aulas de Língua Inglesa do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva

Linha de Pesquisa: Tecnologias, Linguagens e Educação

SÃO CRISTOVÃO
2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S618t

Siqueira, Nadege Ramalho de

Tecnologias e linguagens na Base Nacional Comum Curricular práticas pedagógicas em aulas de língua inglesa no ensino fundamental / Nadege Ramalho de Siqueira ; orientador Paulo Roberto Boa Sorte Silva. — São Cristóvão, SE, 2023. 97 f.

Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Ensino fundamental — Sergipe. 2. Língua inglesa — Estudo e ensino. 3. Currículos - Aracaju (SE) 4. Tecnologia educacional. 5. Prática de ensino. 6. Base Nacional Comum Curricular. I. Silva; Paulo Roberto Boa Sorte, orient- II. Título.

COU37.016:811.111(813.7)



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



NADEGE RAMALHO DE SIQUEIRA

“TECNOLOGIAS E LINGUAGENS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Práticas Pedagógicas em Aulas de Língua Inglesa do Ensino Fundamental”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 28.07.2023

Paulo Roberto Boa Sorte Silva

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Prof.ª Dr.ª Anne Alilma Silva Souza Ferrete
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Ana Karina de Oliveira Nascimento

Prof.ª Dr.ª Ana Karina de Oliveira Nascimento
Universidade Federal de Sergipe / UFS

Gildete Cecília Neri Santos Teles

Prof.ª Dr.ª Gildete Cecília Neri Santos Teles
Secretária de Estado da Educação de Sergipe / SEED-SE

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2023

DEDICATÓRIA

Aos meus avós paternos: Antônio e Brasília (in memoriam)

Aos meus avós maternos: Francisco e Adelaide (in memoriam)

Aos meus queridos pais: Nestor e Helena (in memoriam)

Cujos valores, princípios e empenho em educar sempre vieram em primeiro lugar.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Gostaria de expressar minha gratidão especial ao meu orientador, o Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva. Agradeço sinceramente por me proporcionar inúmeros momentos de aprendizado, por sua orientação dedicada e pelo apoio constante ao longo do desenvolvimento desta dissertação. Sua confiança em meu potencial foi um estímulo fundamental para que eu alcançasse meu objetivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me permitiu ter saúde e sabedoria. Obrigada Senhor!

Aos meus saudosos pais, Nestor e Helena (in memoriam), por sempre terem se preocupado com a minha educação.

Aos meus carinhosos tios Nadir e Cristina, que torcem pelo meu sucesso, enviando sempre mensagens de afeto e apoio.

Ao meu companheiro de muitos e muitos anos, Carlos Freitas, cuja colaboração foi fundamental para que eu embarcasse nessa jornada. Seu apoio constante e seu consolo nos momentos de exaustão foram inestimáveis. Por isso, eu expresso minha gratidão pelo seu apoio incondicional.

À minha irmã, Neyla e meu cunhado Valter, que mesmo à distância, apoiam meus sonhos!

Ao meu querido irmão (in memoriam), pelo apoio constante em todos os momentos. Para mim, ele sempre será sinônimo de amor ao próximo.

À minha cunhada Antonia, pela forma carinhosa de apoio!

A todos os meus familiares, sobrinhos, afilhados e cunhados.

À minha amiga Beth, gostaria de expressar minha gratidão por ter você em minha vida. Sua amizade é um presente inestimável que valorizo imensamente. Sua contribuição para a realização desse trabalho foi fundamental. Nossa amizade é um tesouro valioso e sou imensamente grata. Que nossa jornada continue repleta de amor, cumplicidade e amizade duradoura.

À amiga, Laila Gardênia pelo apoio e carinho.

Aos amigos, Erinaldo, Marcão e colegas mestrandos e doutorandos do PPGED.

Aos colegas do grupo de pesquisa em Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (TECLA), pelas contribuições em nossas reuniões.

Às escolas e professores participantes desta pesquisa pelo acolhimento e compreensão deste trabalho.

Aos meus ex-alunos do Curso de Secretariado Executivo (Turma 2018-1) da Universidade Federal de Sergipe, os quais me motivaram a iniciar a jornada rumo ao Mestrado.

Às Professoras Doutoras, Ana Karina, Anne Ferrete e Cecília Neri por, gentilmente, participarem desse momento tão marcante em minha vida.

“[...] os desafios que a realidade educacional hoje apresenta, coloca-nos diante da necessidade de mirarmos novos alvos com energia nos braços, muita atenção no olhar e vontade firme no coração.”

Lucia Santaella, 2013, p. 126.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar se, e como as competências em linguagens e tecnologias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são aplicadas nas práticas pedagógicas de professores de língua inglesa do 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de Sergipe, localizadas em Aracaju. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e analítica, embasada nos trabalhos teórico-metodológicos de Freeman (1998) e corroborando Auerbach e Silverstein (2003). O estudo configura-se como um estudo de caso Paiva (2019). Para embasar as análises sobre as competências desta pesquisa, são utilizados como referência autores como Santaella (2013), que aborda a aplicabilidade das tecnologias digitais de informação e comunicação e sua ubiquidade; Boa Sorte (2019), Lucena (2016, 2019), que tratam do uso pedagógico de smartphones; Cope e Kalantzis (2000), Rojo (2012), que discutem o uso de mídias eletrônicas na educação; Fava (2012), que destaca a importância das tecnologias no ensino de inglês; a abordagem crítica das TDIC como dispositivos pedagógicos motivacionais; a democratização do ciberespaço (Levy, 2010), além dos documentos da BNCC e do Currículo do Estado de Sergipe. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede estadual, contando com a participação de professores de língua inglesa do 9º ano do ensino fundamental. A pesquisadora espera contribuir com reflexões e considerações sobre o uso das TDIC na implementação da BNCC.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Base Nacional Comum Curricular; Ensino Fundamental; Língua Inglesa; Linguagens.

ABSTRACT

This research aims to analyze if and how the language and technology competencies of the National Common Core Curriculum (BNCC) are applied in the pedagogical practices of 9th-grade English language teachers in public state schools in Sergipe, located in Aracaju. The methodology adopted is qualitative and analytical in nature, based on the theoretical and methodological works of Freeman (1998) and supported by Auerbach and Silverstein (2003). The study is configured as a case study (Paiva, 2019). To support the analysis of the competencies in this research, authors such as Santaella (2013) are referenced, who address the applicability of digital information and communication technologies and their ubiquity; Boa Sorte (2019) and Lucena (2016, 2019), who discuss the pedagogical use of smartphones; Cope and Kalantzis (2000) and Rojo (2012), who examine the use of electronic media in education; Fava (2012), who highlights the importance of technology in English language teaching; the critical approach of ICT as motivational pedagogical tools; the democratization of cyberspace (Levy, 2010), in addition to the documents of the BNCC and the Curriculum of the State of Sergipe. The research was conducted in two state schools, involving English language teachers from the 9th grade of primary education. The researcher hopes to contribute with reflections and considerations on the use of ICT in the implementation of the BNCC.

Keywords: Pedagogical Practices; Digital Information and Communication Technologies; National Common Curricular Base; Elementary Education; English Language; Languages.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo: implantação da BNCC no Brasil.....	17
Figura 2 – Elementos da Problemática.....	20
Figura 3 – Pesquisa Qualitativa.....	29
Figura 4 – Metodologia de Pesquisa – Freeman (1998)	41
Figura 5 – Etapas de Compilação de Dados – Auerbach e Silverstein (2003)	42
Figura 6: Linha do tempo sobre tecnologias	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura da escola-campo Centro de Excelência Professora Jasmim	31
Quadro 2 – Estrutura do campo Escola Estadual Professor Cravo	32
Quadro 3 – Tecnologias das escolas-campo observadas.....	32
Quadro 4 – Correlação entre os objetivos específicos e os instrumentos de coleta de dados	35
Quadro 5- Correlação entre o questionário e os objetivos específicos	35
Quadro 6 – Correlação entre as observações de aulas e os objetivos específicos.....	36
Quadro 7 - Aulas observadas do professor Alecrim	37
Quadro 8 - Aulas observadas da professora Camomila	38
Quadro 9 – Correlação entre a entrevista e os objetivos específicos	39
Quadro 10 - Excertos da entrevista com os participantes	49
Quadro 11 - Tecnologias como recurso didático	52
Quadro 12 - Ceticismo sobre o uso das tecnologias	54
Quadro 13 - Práticas pedagógicas realizadas nas aulas de língua inglesa	58
Quadro 14 - Formação de professores de língua inglesa	63
Quadro 15 - Práticas pedagógicas e a BNCC	68
Quadro 16: Interdisciplinaridade	72

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DEA - Diretório Regional de Aracaju

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TECLA - Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
2.1 Campo e participantes da pesquisa	28
2.2 Instalações dos campos pesquisados	30
2.3 Apresentação dos participantes	33
2.4 Instrumentos de coleta de dados	34
2.5 Procedimentos de análise de dados	40
3 ANÁLISE DE DADOS E CONSTRUÇÃO DA BASE TEÓRICA.....	43
3.1 Tecnologias e seus múltiplos conceitos	46
3.2 Tecnologias nas aulas de língua inglesa: práticas em sala de aula	56
3.3 Práticas pedagógicas nas competências 4 e 5 da BNCC: desafios em sala de aula	66
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tenho pensado sobre a necessidade de olhares mais reflexivos e críticos acerca da educação, em uma sociedade cujas transformações têm acontecido em um ritmo acelerado, levando os argumentos sobre os impactos tecnológicos a um patamar infundável de preceitos e possíveis caminhos rumo a uma educação de qualidade.

Há tempos, tenho observado currículos escolares cujos conteúdos predefinidos, com pouca interação entre as disciplinas, impossibilita o desenvolvimento integral dos discentes, principalmente no que concerne ao uso das tecnologias com criticidade. De acordo com Selwyn (2014), olhando para os estudos dos letramentos digitais, compreendemos que o uso de tecnologias, sejam elas digitais ou não, requer uma compreensão contextualizada de seu contexto social e histórico. Portanto, em vez de considerar o uso apenas por usar ou com foco exclusivo no entretenimento, as aulas de línguas visam adotar uma abordagem crítica na qual o desenvolvimento tecnológico e as ações humanas não são considerados fatores neutros.

Sobre criticidade (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) apontam para as pedagogias críticas explicando que são tratadas de forma plural, em detrimento às “múltiplas vozes que os aprendizes trazem para a sala de aula”, além da diversidade cultural, novas mídias e diferentes perspectivas. Os autores destacam ainda, sobre o pensamento crítico que “aprender a ver o mundo a partir de múltiplos pontos de vista, não assumindo que as coisas são exatamente o que os textos dizem que são. Aprender a questionar textos e interpretar os (múltiplos) interesses humanos neles expressos. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 141)

Compreendo a reflexão crítica com base nos estudos da Pedagogia dos Multiletramentos desenvolvida pelo *New London Group* (1996), cujos pesquisadores estabelecem a necessidade da construção de sentidos para o sucesso dos processos comunicativos. Esse contexto levou-me à reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas nas competências e habilidades propostas no currículo do ensino fundamental, 9º. ano, uma vez que a partir dessa fase escolar, os alunos deverão ser capazes de iniciar um processo de desenvolvimento integral para, em um futuro próximo, exercerem profissões atualmente desconhecidas.

Durante minha trajetória profissional como professora e coordenadora pedagógica, tive uma breve experiência em escolas públicas, mas a maior parte do meu tempo foi dedicada a cursos livres, onde desempenhei o papel de coordenadora. Essa vivência me proporcionou uma reflexão profunda sobre as transformações ocorridas ao longo da minha carreira e no campo da educação como um todo.

Meu interesse e conseqüente investigação sobre o tema da pesquisa teve início ao exercer a função de professora substituta, ministrando aulas de Inglês para fins específicos, no Curso de Graduação em Secretariado Executivo na Universidade Federal de Sergipe. À época, fiquei surpresa ao me deparar com o pouco senso de análise reflexiva, por parte dos discentes, em situações de sala de aula, cujas discussões poderiam ultrapassar as barreiras dos conteúdos linguísticos. Atribuí os obstáculos ao fato de serem egressos do ensino médio. Busquei compreender um pouco mais e atentar-me aos discursos dos alunos. Destaco que a escuta pedagógica, abordagem mais utilizada na educação infantil, agregou valor ao replanejamento de aulas para discentes de graduação, pois pude constatar resultados positivos ao final do período.

A Pedagogia da Escuta é considerada uma abordagem, tendo como princípio, respeitar a maneira de cada um aprender (GANDINI, 1999). Nesse contexto, ponderei que colocamos o ensino médio como o único vilão no processo de aprendizagem, quando, na verdade, os obstáculos têm, também, suas raízes no ensino fundamental. Como minha pesquisa se concentra os desafios enfrentados na implementação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), busquei explorar o propósito da pedagogia da escuta e sua relação com as dificuldades encontradas na incorporação desse conceito nesse documento.

À vista disso, após alguns anos de experiência profissional em cursos livres, fiquei motivada a retornar às atividades acadêmicas, ensejando contribuir com discentes e docentes no processo de ensino e aprendizagem, no ensino fundamental. A partir de então, avantei a possibilidade de concorrer a uma vaga no curso de Mestrado em Educação. A escolha pela linha de pesquisa deve-se ao meu interesse por tecnologias, língua inglesa, linguagens e comunicação. Atualmente, participo do grupo de estudos e pesquisa em Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (TECLA), cujas leituras e discussões, no que concerne à integração das tecnologias e educação, de modo geral, têm instigado a busca por mais conhecimento. Sendo assim, com o objetivo de investigar insumos para esta pesquisa, busquei, primeiramente, informar-me sobre o documento da BNCC e, a partir de então, procurei leituras fundamentadas para compreensão do documento, o qual tem sido foco de discussões no âmbito da educação.

O ensino fundamental é a etapa mais longa da educação básica, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010). Nesse período, os alunos precisam ser expostos a uma **aprendizagem significativa**, visando à formação integral. Trago uma breve exposição acerca da aprendizagem significativa e os conceitos convergentes de David Ausubel e Paulo Freire. Ausubel (2000) denomina como

aprendizagem significativa a relação existente entre as novas ideias (conceitos, conteúdos) e as prévias, já formadas no construto do aprendiz, de forma não arbitrária e substantiva (não literal) ao que ele denomina como conhecimento *subsunçor*. Resumindo, um saber já existente e sua relação com o que venha a conhecer desde que lhe faça sentido. De acordo com Ausubel, (2003):

A condição para que a aprendizagem ocorra é um dos conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e a aprendizagem de fato ocorre quando uma nova informação se ancora em conceitos e proposições relevantes preexistentes. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios são ressignificados, produzindo maior estabilidade cognitiva. (AUSUBEL, 2003)

Em uma perspectiva semelhante, está presente o pensamento de Freire (1987; 1992; 1995; 1998; 2011), ao afirmar que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é indissociável do processo de politização. O educando é incentivado a refletir sobre sua história como indivíduo, como pertencente a um grupo social e sobre o lugar que ocupa nesta sociedade, enquanto tem acesso ao desenvolvimento da habilidade de ler e escrever. Freire (1987) enfatiza ainda que aprendemos o que é significativo. O modelo de educação pensado por Freire permite que pessoas, cujos saberes são respeitados, iniciem um processo de reflexão crítica sobre a realidade em que vivem.

Analisando o documento da BNCC, observei que a ideia de “Necessidades Básicas de Aprendizagem”, assim como “Aprendizagem Significativa” disponibiliza o mínimo de conhecimentos, ao delimitar uma série de aprendizagens, por competência, que restringe o direito ao conhecimento em sua totalidade. De acordo com Perrenoud, (2001) “a abordagem por competência não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar”. Para o autor, a competência não existe sem os conhecimentos. Como consequência, as competências não estão contra os conhecimentos, mas sim com os conhecimentos.

A implantação de um currículo nacional esteve sempre presente nas legislações brasileiras. No entanto, dada a extensão territorial, além dos movimentos contrários, definir um currículo nacional se tornou uma decisão sempre adiada, pois a mesma legislação que sugere elementos para um currículo nacional, atesta o princípio da autonomia aos Sistemas de Ensino, aos estados e municípios, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

A BNCC se caracteriza por ser um documento normativo, que determina aprendizagens desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades educacionais, como descrito:

Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7)

Não é meu intento discutir sobre a legislação para a implantação da BNCC. No entanto, faz-se necessário registrar aspectos legais acerca do referido documento, visto que esta pesquisa tem por objetivo compreender a materialização das competências. O texto da BNCC inicia a sua justificativa com os marcos legais desde o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, e ainda referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento cujo PNE reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa União, Estados, Distrito Federal e Municípios, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2018, p. 10). Com o intuito de que o leitor tenha uma visão mais sucinta da implantação da BNCC, apresento na Figura 1 uma linha do tempo resumida:

Figura 1: Linha do tempo: implantação da BNCC no Brasil



Fonte: elaboração própria.

É importante ressaltar que essa linha do tempo é uma simplificação e que o processo de implementação da BNCC pode variar em diferentes regiões e redes de ensino, pois cada estado e município possui autonomia para definir seus próprios currículos e estratégias de

implementação, desde que estejam alinhados aos princípios e competências estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular.

Devido à implantação da BNCC ser uma prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa exigem que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços para que o planejamento do currículo tenha foco na equidade, ou seja, reconhecer as diferentes necessidades dos alunos. Cabe enfatizar que, nesse regime de colaboração, a União exercerá seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades. Assim sendo, a proposta da BNCC adotada no Currículo Estado de Sergipe, Regulamentado no Sistema Estadual de Ensino, por meio do Parecer nº. 388/2018/CEE e da Resolução nº. 04/2018/CEE, em 28 de dezembro de 2018, será um dos pilares do objeto da pesquisa. Ressalto que, em relação aos prazos, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a BNCC, publicada no dia 22 de dezembro de 2017, estabelece que as adequações deveriam ser feitas ao longo de 2018 para que, já em 2019, chegassem às salas de aula. O prazo máximo para a implementação seria o início do ano letivo de 2020.

A BNCC conceitua competências como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). A definição de competência está alinhada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 35), indicando que os resultados das aprendizagens precisam ser expressos e apresentados como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações cotidianas. Também, menciona os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que teriam sido o primeiro documento a especificar as competências a serem adquiridas pelos estudantes em todas as áreas de conhecimento.

Dentre as 10 competências gerais propostas na BNCC para a educação básica, pelo menos quatro mencionam a atenção para o uso de recursos ou conhecimentos digitais (1, 2, 4 e 5, de acordo com a ordem numérica usada na BNCC). No entanto, esta pesquisa tem foco nas duas competências da BNCC a seguir:

- Competência 4: orienta a utilização de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

- Competência 5: visa compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

A opção por aprofundar o estudo das referidas competências deve-se ao fato de, além de estar integrada à linha de pesquisa, suscita discussões relevantes sobre as práticas pedagógicas e documentos oficiais. Ademais, as formas convencionais de ensino e aprendizagem urgem reflexões em suas práticas, tendo em vista a atual imersão na cultura digital, com tecnologias móveis conectadas em rede, sobretudo na educação básica, em que boa parte dos alunos estão imersos na cultura digital, uma vez que cresceram em um ambiente em que essa a tecnologia já estava presente.

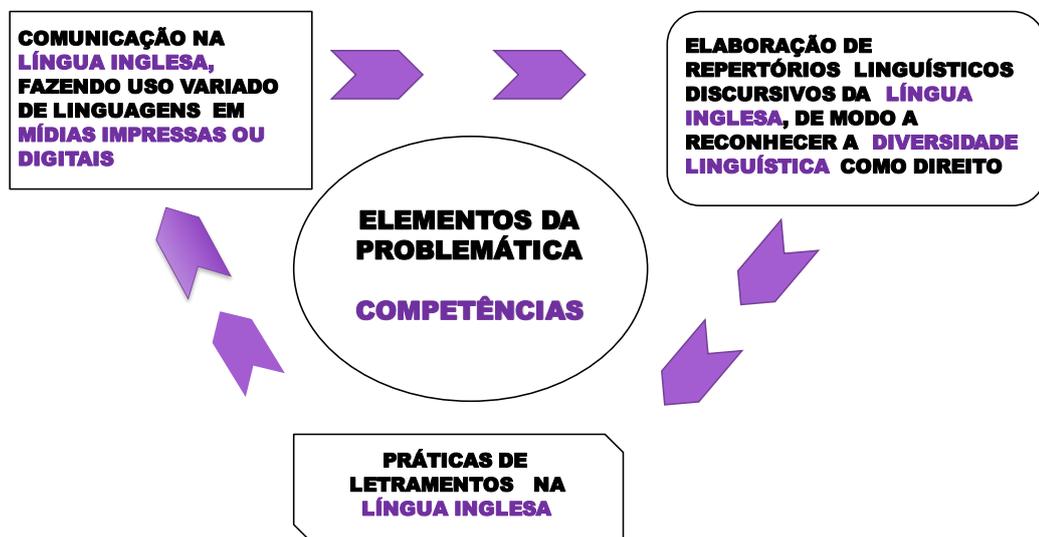
Não obstante, das diversas áreas do conhecimento que constam nos componentes curriculares do ensino fundamental no estado de Sergipe, propostas pela BNCC destaco os conteúdos voltados para as tecnologias e Língua Inglesa, que compreendem as competências 4 e 5, cujos objetivos são, respectivamente: **utilizar diferentes linguagens; compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação.**

Discussões controversas a respeito da BNCC têm suscitado questionamentos sobre a forma como os currículos escolares deverão ser organizados. Uma reflexão crítica sobre o assunto se faz necessária, uma vez que essa perspectiva impossibilita o diálogo entre as diversas áreas do saber, restringindo o acesso ao conhecimento em sua totalidade. Creio que a definição de competência acentua no currículo o tecnicismo, indo no sentido contrário à proposta que visa à igualdade social na educação. De acordo com Oliveira (2020), no processo de definição dos objetivos de aprendizagem, a BNCC optou pela via mais tecnicista possível: a catalogação. Além disso, assevera o autor, a Base tem o significado de um verdadeiro “estreitamento curricular” que tornará irresistível “a pressão para que escolas e professores se limitem ao ensino do que está definido na BNCC”. Logo, considero que a correlação das competências proverá à pesquisa os elementos necessários para a introdução da problemática.

Ao analisar as concepções da BNCC quanto ao uso das linguagens em mídias digitais ou impressas, além das tecnologias, observo o quanto elas se destacam nas competências específicas de Língua Inglesa, estando presentes, também, nos materiais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e em cursos de formação inicial e continuada para docentes da Língua Inglesa.

No que se refere à área de Linguagens, o documento aplica a noção dos “novos” e dos “multiletramentos”. Segundo Rojo (2012), tendo em vista o trabalho com a diversidade cultural e linguística na escola, passou-se a pensar em uma pedagogia dos multiletramentos, em 1996, a partir de um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres, grupo de pesquisadores dos letramentos. No manifesto: “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*”, o grupo considera a necessidade de a escola abordar “novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte - mas não somente - devidos às novas TIC, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas” (ROJO, 2012 p. 12). Os multiletramentos adotam a ideia de diversidade cultural, contemplando-se “o cânone, o marginal, o culto, o popular [...] de forma a garantir a ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2017, p. 68). Na figura 2, aponto para a inter-relação dessas competências, uma vez que compõem os elementos da problemática da pesquisa.

Figura 2 – Elementos da Problemática



Fonte: elaborado pela autora.

Considerando a proposição da Figura 2, destaco o ordenamento dos elementos da problemática que formarão o foco da investigação. Em cada caixa, faço um recorte das competências que serão objeto de estudo. As práticas de letramentos e diversidade linguística

referem-se à competência 4; a comunicação em mídias impressas ou digitais é enfatizada na competência 5. A intenção de realçar, por meio de cores, destaca-se a recorrência da língua inglesa inserida como parte do objeto de investigação, uma vez irá culminar na observação e análise das diferentes práticas pedagógicas mediadas pelos professores, além de instigar uma reflexão sobre a inter-relação que as compõem.

Para balizar as análises sobre as competências nesta pesquisa, busco autores que embasam o suporte teórico. Sobre a aplicabilidade das tecnologias e ubiquidade (SANTAELLA, 2013); o uso de *smartphones* para fins pedagógicos (BOA SORTE, 2019; BOA SORTE, SILVA E CARVALHO, 2020; LUCENA, 2016; 2019); mídias eletrônicas no cenário da educação (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012); a democratização de espaços – ciberespaço (LÉVY, 2010).

Nesse contexto, este trabalho se apoia, ainda, em estudos que discutem o conceito de tecnologias, como apresentados por, Lemos (2015), e Santaella (2013; 2016; 2023). Também são abordadas pesquisas que exploram a relação entre o ensino de língua inglesa e as tecnologias (BOA SORTE, 2019; LIMA, 2011, 2017; PAIVA, 2015, 2019 e ZACCHI, 2017). Além disso, são consideradas as discussões presentes nos documentos oficiais que regem a BNCC (BRASIL, 2014; 2017; 2018) e estadual (SERGIPE, 2015). Em conjunto, esses estudos compõem o arcabouço teórico sobre o qual este trabalho foi desenvolvido.

No que concerne à competência 4 da BNCC, em cujo bojo estão as diferentes linguagens, observou-se a correlação com o proposto no Currículo do Estado de Sergipe, no que se refere ao ensino da Língua Inglesa, uma vez que esse componente curricular deixou de ser facultativo (BRASIL, 2017), dada a sua valorização e relevância global enquanto língua estrangeira. Observo aqui, a configuração de uma política voltada para os interesses neoliberais e capitalista, uma vez que esta surge como o interesse de órgãos financiadores da educação, obedecendo ao discurso de uma educação de qualidade. De acordo com Triches e Aranda (2016, p. 83-84)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), [...], apresenta direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos da Educação Básica no país em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Considerado pelo MEC como um instrumento de gestão pedagógica para auxiliar os professores, o documento que se configura como uma ação da política curricular brasileira, também tem o propósito de nortear a formação humana integral dos educandos e promover uma educação de qualidade social. (TRICHES E ARANDA, 2016, p. 83-84)

As autoras destacam os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo os norteadores para a implantação e adequação do currículo nas instituições de ensino do país, impulsionando a adequação dos professores para as normas que são impostas pela BNCC. Asseveram ainda, a pouca preocupação no que diz respeito à qualidade de ensino, visando apenas a apresentação de resultados que atendam às expectativas dos órgãos internacionais, tais como: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que requerem os resultados dos países periféricos em relação à educação.

Quanto à competência 5, levarei em consideração a aplicabilidade das tecnologias, principalmente no que tange à ubiquidade (SANTAELLA, 2013). Sabemos que a interação entre os indivíduos pode acontecer a qualquer momento, em qualquer lugar, a partir de dispositivos eletrônicos. Especialmente os *smartphones* que se tornaram um veículo de informação e comunicação de relevância, tendo em vista seu uso para fins pedagógicos ou sociais, dentro ou fora do ambiente escolar. De acordo com Boa Sorte, Silva e Carvalho (2020), com relação aos *smartphones* e ubiquidade, o grande diferencial das tecnologias móveis e as análises dos fluxos de informação consideram como este componente pode estar ao alcance de grande parte da população. Ratificam os autores como as potencialidades dos *smartphones* podem ser exploradas no processo de ensino e aprendizagem.

Diante das fragilidades para a implementação das tecnologias nas escolas, faz-se necessário discutir de que forma as tecnologias de informação e comunicação estão sendo inseridas nas aulas de inglês e que práticas pedagógicas são utilizadas.

De acordo com Franco (2012), a pedagogia e suas práticas são parte integrante da práxis, ocorrendo no contexto de processos que moldam a vida e a existência. A pedagogia percorre diversas culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Ela se estende além da escola, antecedendo-a, acompanhando-a e indo além dela. A pedagogia incorpora intenções e projetos amplos, enquanto a didática, paralelamente, assume a responsabilidade de lidar com o que é conhecido como saberes escolares. A lógica da didática é centrada na produção da aprendizagem nos alunos, através de processos de ensino previamente planejados. Assim, a prática da didática é, em essência, uma prática pedagógica que inclui a didática e vai além dela. Quando falamos em prática pedagógica, estamos nos referindo a algo além da prática didática em si. Isso envolve as circunstâncias da formação, os espaços e tempos escolares, as escolhas do trabalho do professor e as expectativas do docente.

As tecnologias digitais têm uma função fundamental na BNCC, de maneira que a sua compreensão e uso são importantes em cenário de culturas digitais, devendo ser inseridas no processo de ensino e aprendizagem, para que os alunos possam usufruir das tecnologias de forma consciente, crítica e responsável, tanto no contexto de sala de aula quanto na resolução de situações cotidianas. De acordo com Santaella (2003, p. 127), “[...] teorias que ignoram as linguagens das tecnologias comunicacionais ou que as consideram sob um ponto de vista meramente instrumental, deixam de enxergar as novas questões colocadas pela cultura digital”.

A autora enfatiza que ao ignorar as linguagens das tecnologias comunicacionais, corre-se o risco de perder de vista as mudanças significativas que ocorrem na forma como nos comunicamos e interagimos na era digital. Essas tecnologias têm suas próprias lógicas, características e formas de expressão, que influenciam nossa percepção e compreensão da realidade.

Pesquisas desenvolvidas por Cope e Kalantzis (2000) e Rojo (2012) discutem as mudanças nos processos de significação dos sujeitos inseridos na era digital e que se encontram diante da diversidade ofertada pelas mídias eletrônicas no cenário da educação. Rocha; Bastos (2017) argumentam as concepções sobre como as tecnologias digitais podem ser inseridas nas aulas de língua inglesa.

Segundo Ferrete (2010), cabe à instituição de ensino propor mudanças para oportunizar a integração das tecnologias, tanto como dispositivos pedagógicos motivacionais, como objetos de estudo e de reflexão em como a necessidade de que professores lancem mão de diferentes maneiras de aprender e de saber, apropriando-se criticamente das TDIC, buscando os benefícios que essa incorporação digital trará para a aprendizagem.

A utilização de *smartphones* com finalidades diversas, incluindo a produção de informação e conhecimento dentro e fora do ambiente escolar é discutida por Lucena (2019) com relação à cultura da mobilidade e a cibercultura. A criação de novas formas de interação social que possibilitem a democratização de espaços, denominado por Lévy (2010) de ciberespaço, favorece a interatividade de modo colaborativo.

As diretrizes da BNCC sugerem o uso de diferentes linguagens como possibilidade de promoção e valorização da diversidade linguística e práticas de letramento em Língua Inglesa de forma ética, crítica e responsável. O conceito de letramento é diverso e integra o modelo autônomo e ideológico de Street (2003); o conceito que contempla os usos e as práticas sociais de linguagem, sob diferentes perspectivas de escrita (ROJO, 2012) e a linguagem a ser ensinada contemplando as exigências do cotidiano (BAKTIN, 2013). Após as leituras no documento da

BNCC, a ideia de letramento se volta ao modelo ideológico, compreendendo-se as práticas de escrita como formas socialmente construídas, dependentes de aspectos políticos e ideológicos. Na BNCC, a ausência de clareza sobre a definição do que seja “multiletramento” pode ocasionar dúvidas ao professor, já que não se esclarece como aconteceria esse trabalho, uma vez que os alunos são denominados como “usuário da língua/das linguagens”. Essa, entre outras lacunas constatadas no documento, encaminha-se para o questionamento acerca de como será a formação dos professores.

Os cursos de formação continuada sobre a BNCC, ofertados pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura do Estado de Sergipe (SEDUC), tiveram início ao final do ano de 2019. Com o advento da pandemia da Covid 19 as capacitações passaram a ser no formato on-line, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da SEDUC. Pesquisei no *site*¹ informações sobre recentes capacitações ofertadas, que reproduzo, a seguir, em recorte dos textos originais:

A Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (Seduc) União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), por intermédio da coordenação estadual do Programa de Implementação do Currículo de Sergipe, disponibilizaram dois cursos direcionados aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os cursos foram divididos em três módulos e têm duração de 40 horas/aula, com certificação. Para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, os cursos trazem o tema “**O Currículo de Sergipe e Estratégias de Implementação nas Escolas**”, cujo objetivo é possibilitar que o público-alvo conheça, discuta e aplique os conceitos matriciais do currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Sergipe, os métodos ativos de aprendizagens e as avaliações de caráter formativo, a fim de que seja capaz de **(re)elaborar aulas** à luz do Currículo de Sergipe e de socializar o conhecimento recebido a outros professores e gestores. O público-alvo desse curso são **professores, diretores, coordenadores pedagógicos, técnicos e demais profissionais da Educação**. O curso é dividido em três módulos a distância, com carga horária total de **40 horas/aula**. O espaço de estudos estará disponível no período de 20 de abril a 17 de maio de **2020**. (SERGIPE, 2020) Grifos meus. Disponível em: <https://www.seduc.se.gov.br/index.html>. Acesso em: 12/04/2021.

Diante desse contexto, apresento como **objeto de estudo** a análise acerca de como os professores de inglês fazem uso das práticas pedagógicas das tecnologias em suas aulas e como compreendem a relação com o que foi exposto nos cursos de formação ofertados pela SEDUC, sobre a BNCC. Com esse propósito, concentro o foco desta pesquisa no ensino fundamental, 9º. ano, de duas escolas da rede pública estadual de Sergipe, localizadas na capital, Aracaju.

À vista do quadro apresentado, este estudo tem como **objetivo geral** compreender as práticas pedagógicas utilizadas para a materialização das competências 4 e 5 nas aulas de inglês

¹ Disponível em: <https://www.seduc.se.gov.br/index.html>. Acesso em: 12/04/2021

das escolas investigadas e o seu alinhamento ao que propõe a BNCC. Logo, o *locus* a ser pesquisado será composto por duas escolas da rede estadual de Sergipe. Quanto aos **objetivos específicos** são eles: verificar as tecnologias disponíveis nas escolas investigadas; identificar as tecnologias utilizadas pelos professores de inglês; analisar as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de inglês para a materialização das competências 4 e 5 da BNCC.

A pertinência deste estudo apoia-se no fato da existência de inúmeras pesquisas que trazem à tona discussões acerca do documento da BNCC, a partir de sua implementação. Em vista disso, o arcabouço teórico baseou-se nos autores referenciados, cujos estudos se aplicam à temática em questão.

No que se refere à metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa de caráter analítico-interpretativo, tendo em vista a busca pela análise acerca das práticas pedagógicas utilizadas para a materialização das referidas competências nas escolas investigadas. Logo, a análise de dados será embasada nos aportes teóricos-metodológicos propostos por Freeman (1998) corroborando o cunho analítico-interpretativo de Auerbach e Silverstein (2003). As duas perspectivas irão contribuir com o tipo de pesquisa que se pretende, reforçando a análise de dados.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe. Faz parte da área de concentração Educação, inserida na linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação, tendo como orientador o Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva, cujo projeto guarda-chuva abarca ações de pesquisa e cooperação internacional com as Universidades de Miami e Virginia Commonwealth University, nos Estados Unidos da América. Dentre os objetivos estão a análise dos usos de tecnologias em aulas de língua(gens), com foco em atividades utilizando inteligência artificial, realidade virtual, realidade aumentada e realidade mista.

Discurso a seguir, sobre a estrutura das seções desta pesquisa. Na introdução, iniciei a contextualização do tema, fazendo breve relato em um período de minha trajetória acadêmica, justificando o interesse pela linha de pesquisa. Em seguida, apresentei o ensino fundamental, a BNCC e destaquei os parâmetros legais, ressaltando as competências 4 e 5, que constituem o arcabouço do objeto de estudo, e a formação de professores. Apresentei, também, os aportes teóricos e a problemática seguida dos objetivos.

Na segunda seção, exponho o procedimento metodológico para a realização da investigação. Descrevo os campos e participantes investigados assim como os critérios estabelecidos. Além disso, discorro acerca dos autores que dão suporte à natureza da pesquisa.

A análise de dados está embasada nos aportes teóricos-metodológicos propostos por Freeman (1998) e Auerbach e Silverstein (2003).

A análise de dados imbricada à discussão teórica são pontos centrais da terceira seção, cujas informações são provenientes de questionário, observações de aulas com anotações e posterior entrevista semiestruturada. As subseções foram elaboradas com o intuito de retomar as questões de pesquisa, direcionando-as ao objetivo geral. Para tanto, foram divididas em: tecnologias digitais, aulas de língua inglesa e práticas pedagógicas nas competências 4 e 5 da BNCC.

A quarta seção traz as considerações finais com reflexões que afloraram a partir da análise de dados desta pesquisa, cujas narrativas possam contribuir para estudos futuros no cenário da educação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza qualitativa de cunho analítico-interpretativo, tendo em vista a busca pela análise acerca das práticas pedagógicas utilizadas para a materialização das competências 4 e 5 da BNCC nas escolas investigadas. Metodologicamente, configura-se como um estudo de caso de acordo com o proposto por Paiva (2019), ao pontuar que esse tipo de estudo ocorre em um ambiente natural, ou seja, não criado especificamente para a pesquisa. Logo, a análise de dados está embasada nos aportes teóricos-metodológicos propostos por Freeman (1998), cujas etapas: nomear, agrupar, encontrar relações e exibir dados dão suporte à pesquisa. Não obstante o caráter analítico-interpretativo, Auerbach e Silverstein (2003) apresentam sete etapas para a codificação de dados, quais sejam: texto bruto, fragmentos relevantes, falas recorrentes, temas, construtos teóricos, narrativas teóricas e preocupações de pesquisa. As duas perspectivas irão ratificar o tipo de pesquisa que se pretende, reforçando a análise de dados.

Ancorada nos critérios técnicos da pesquisa, o estudo abarcou questões diretas de pessoas sobre procedimentos que pretendo conhecer. Logo, houve levantamento de dados como delineamento do processo. Nesta pesquisa, foram adotados os seguintes instrumentos e técnicas para a coleta de dados: questionário, observação de aulas e entrevista. Para tanto, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com informações acerca do objetivo geral dos instrumentos de coletas de dados, que esclareceram aos participantes da pesquisa o que se pretende com tal projeto. O presente estudo foi submetido à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa e somente após aprovação teve seu início. Previamente à redação e envio do TCLE (Apêndice E) foi encaminhado às escolas participantes o Termo de Anuência (Apêndice D) com detalhes sobre os objetivos, a relevância da pesquisa e metodologia adotada, com a finalidade de obter a autorização dos gestores. Ainda, para o cumprimento das leis vigentes no que concerne às pesquisas envolvendo seres humanos, foi encaminhado o Termo de Compromisso e Confidencialidade (Apêndice F), assim como o Termo de Autorização de Uso de Depoimento (Apêndice G).

2.1 Campo e participantes da pesquisa

Os *loci* da pesquisa foram duas escolas da rede estadual, a saber: Centro de Excelência Professora Jasmim e Escola Estadual Professor Cravo.² Os participantes foram: dois professores de Língua Inglesa (um em cada campo) do ensino fundamental, do 9º. ano. O período para realização da pesquisa teve início em setembro e término em dezembro de 2022. Enfatizo que o principal critério para a escolha dos campos investigados apoia-se na condição, *sine qua non*, de que os professores tenham participado da capacitação sobre a BNCC.

No que concerne aos processos de coleta, refere-se à pesquisa de campo, levando-se em conta que, em uma das fases da coleta de dados, a pesquisadora manteve contato direto com os participantes. Para a escolha dos campos, optei por ir pessoalmente a algumas escolas estaduais. Primeiro, com o objetivo de verificar se essas ofereciam o ensino fundamental, 9º. ano. Além disso, certificar-me de que os professores de inglês tinham participado das capacitações acerca da BNCC.

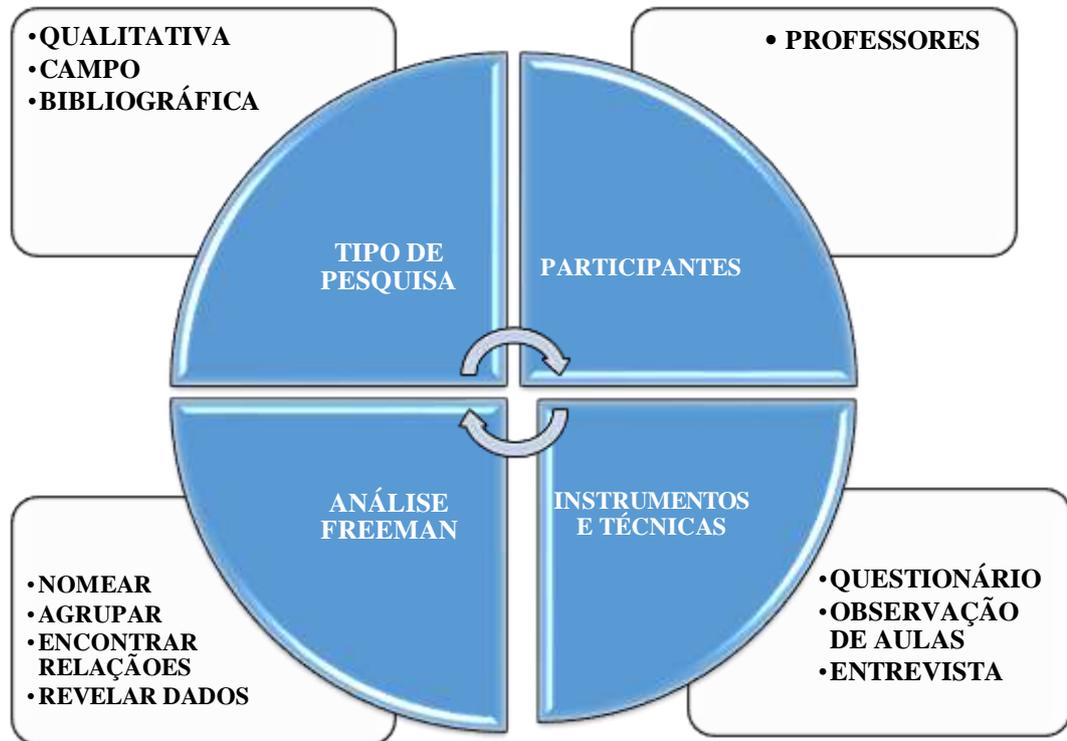
Destaco que optei por não coletar esses dados por meio da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura do Estado de Sergipe (SEDUC), em virtude da localização provisória de uma das escolas participantes da pesquisa, tendo em vista as reformas estruturais e físicas que ocorrem em suas instalações de origem. A título de registro, pude constatar, nos ambientes provisórios, as dificuldades pelas quais passaram gestores, coordenadores e professores para que os alunos não deixassem de ter aulas, o que estimularia ainda mais a evasão escolar. Espaços exíguos e aulas na quadra esportiva são exemplos do empenho empreendido por esses profissionais da educação. A outra escola está passando por reformas estruturais na quadra de esportes, já existente.³

Isto posto, ocorreu a observação das práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa no que se refere aos usos de tecnologias em aulas de inglês, as quais foram registradas *ipsis litteris* para esse fim, o que garantiu à pesquisadora o registro fundamentado do cotidiano escolar. Exponho na Figura 3 os procedimentos.

² Informo que os nomes das escolas são fictícios, tendo em vista a preservação ética destes campos.

³ A constatação das dificuldades registradas ocorreu quando da coleta das assinaturas nos Termos de Anuência.

Figura 3 – Pesquisa Qualitativa



Fonte: elaborado pela autora.

Durante as etapas estabelecidas por Freeman (1998), há que se ter um olhar crítico nas análises de dados, observando as informações excludentes, ou seja, dados que não se amoldam nas categorias *a priori* ou emergentes, mas podem gerar revelações importantes sobre a análise, possibilitando um redirecionamento do que o pesquisador deseja buscar. Nessa perspectiva, o processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003), cujo objetivo é identificar padrões nos textos das entrevistas, identificar trechos relevantes, identificar ideias repetidas, agrupar as ideias em construtos, observar as narrativas até que os resultados se revelem, vão ao encontro da proposta de Freeman (1998).

2.2 Instalações dos Campos Pesquisados

Centro de Excelência Professora Jasmim

O Centro de Excelência Professora Jasmim é uma escola, oficialmente localizada em um bairro da zona sul de Aracaju, cujas instalações estavam funcionando provisoriamente em outro endereço em 2022 – ano da coleta de dados para a pesquisa. Essa escola-campo, com 14 salas de aula, teve 450 alunos matriculados, sendo 170 nos anos finais. A escola dispõe de uma biblioteca, quadra poliesportiva, acesso à internet e um laboratório de informática que contém 13 computadores, uma TV e 2 *laptops* disponíveis para o uso dos professores. O campo pesquisado possui Projetos Escolares como, por exemplo, a Mostra Pedagógica: Sergipe 202 anos, cujo objetivo é o de proporcionar ao estudante uma visão geral do Estado de Sergipe observando as interações dos espaços históricos e geográficos ao longo dos 202 anos, para que seja observado como a soma desses aspectos influenciam a sua realidade social. Ao fazer o cruzamento de dados acerca da estrutura física dos campos pesquisados no *site* da SEDUC⁴, com o encontrado nos campos, notei uma discrepância com relação à existência do Laboratório de Informática, não constante no referido *site*. Os Quadros 1 e 2, abaixo, apresentam essas informações.

⁴ Disponível em: <https://www.seduc.se.gov.br/index.html>. Acesso em: 05out 2022

Quadro 1 – Estrutura da escola-campo Centro de Excelência Professora Jasmim

Item	Disponível (SEDUC)	Detalhes (SEDUC)	Existente no Campo
Internet	✓	2.048 Kbps	✓
Biblioteca	✓		✓
Laboratório Científico	X		X
Laboratório de Informática	X		✓
Quadra Poliesportiva	✓		✓
Sala de Reforço	X		X
Sala de Recursos	X		✓
Oficina	X		X
Área do terreno	X		X
Área construída		135.000 m	

Fonte: elaborado pela autora

Escola Estadual Professor Cravo

A Escola Estadual Professor Cravo está localizada em um bairro da zona sul de Aracaju, possui 12 salas de aula e teve 711 alunos matriculados em 2022 – ano da coleta de dados para a pesquisa. Deste total, 426 estudantes compõem os anos finais. A escola-campo dispõe de uma biblioteca, quadra poliesportiva, acesso à internet e um laboratório de informática que contém 18 computadores, uma TV, um quadro, um aparelho de ar condicionado. O campo pesquisado possui Projetos Escolares como, por exemplo, o projeto denominado Sergipanidade, inserindo-se como uma proposta continuada a ser desenvolvida e aplicada anualmente, junto às turmas do 1º ao 9º ano. Além de promover o conceito de interdisciplinaridade, o projeto busca ampliar o olhar dos alunos, oferecendo a oportunidade de interagir, conhecer e se reconhecer como pertencente a um contexto social. O quadro 2 apresenta os dados acerca da estrutura dessa instituição encontrados no *site* da SEDUC.

Quadro 2 – Estrutura do campo Escola Estadual Professor Cravo

Item	Disponível (SEDUC)	Detalhes (SEDUC)	Existente no Campo
Internet	✓	2.048 Kbps	✓
Biblioteca	✓		✓
Laboratório Científico	X		X
Quadra Poliesportiva	✓		✓
Sala de Reforço	X		X
Sala de Recursos	X		✓
Oficina	X		X
Área do terreno	✓	668.394 m2	
Área construída	✓	171.312 m2	

Fonte: elaborado pela autora

Ao longo da etapa de observação de aulas, elenquei os recursos disponíveis nas salas de aula, assim como suas acomodações. No quadro 3, informo essa disponibilidade.

Quadro 3 – Tecnologias das escolas-campo observadas

Tecnologias	Sala de Aula – C.E Professora Jasmim	Sala de Aula – E. E. Professor Cravo
Wi-Fi	✓	✓
Projeter Multimídia	X	✓
Computador	X	X
Caixa de Som	X	✓
Aparelho de Som	X	X
Quadro Branco	✓	✓
Ar condicionado	X	✓
Ventilador	✓	X
Quadro de Avisos	✓	✓

Fonte: elaborado pela autora

2.3 Apresentação dos participantes

Os participantes desta pesquisa foram dois professores de língua inglesa do 9º ano do ensino fundamental sendo, respectivamente, professora Camomila do Centro de Excelência Professora Jasmim e professor Alecrim da Escola Estadual Professor Cravo, ambas localizadas no município de Aracaju. As informações constantes nesta seção são provenientes do primeiro instrumento de coleta de dados: um questionário (Apêndice A) com perguntas objetivas e subjetivas com o intuito de conhecer o perfil de cada docente. Ratifico que os nomes dos participantes são fictícios por questões éticas.

Professora Camomila

A professora Camomila é graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês. Concluiu a graduação em 2003. Iniciou como professora da rede pública em 2004, no entanto lecionou por 6 anos em cursos de idiomas, ainda bem jovem antes da graduação. Camomila, no momento, ensina apenas na rede pública, onde, de acordo com ela, procura incentivar os alunos a se comunicarem na língua inglesa, além de ressaltar a importância da aquisição dessa língua para um melhor futuro profissional. Informou que não teve nenhum contato com tecnologias, digitais ou não, no curso de graduação. Com relação ao curso de capacitação de professores sobre a BNCC extraio o fragmento para ratificar: “[...] foi aqui na escola. Teve uma professora que foi participar do curso na Secretaria (da Educação) e trouxe para nós.”

Professor Alecrim

O professor Alecrim é graduado em Letras, com habilitação em Português e Inglês. Concluiu a graduação em 2000. Ingressou, como professor, na rede pública municipal em 2002 e na rede pública estadual em 2004. Informou que sempre gostou de usar tecnologias. Alecrim informou que chegou a iniciar um curso de inglês, mas “[...] achei que eu avançava mais com os conteúdos da universidade.” Ensinou em curso de idiomas, no entanto, acredita que seu desenvolvimento na língua inglesa foi aprimorado pela leitura e revistas, que na época, vinham acompanhadas de fitas cassete. Sempre usou tecnologias com o propósito de aprender, não de ensinar. A partir da capacitação da BNCC percebeu o uso das tecnologias digitais com o

objetivo de ensinar. O professor adota o livro didático, porém não o utiliza com frequência. Incentiva os alunos a utilizarem as tecnologias digitais e os orientam com relação ao uso adequado.

2.4 Instrumentos de Coleta de Dados

A dissertação elaborada por Santos (2020), com objetivos semelhantes aos meus, abordando questões relacionadas ao uso de tecnologias nas aulas de inglês, foi uma fonte inspiradora no que diz respeito aos instrumentos e técnicas utilizados. Assim sendo, a construção de questionário, roteiro para observações de aulas e entrevistas contribuíram com a criação de meus instrumentos para a coleta de dados. As etapas para a coleta de dados obedeceram a seguinte ordem: primeiro, houve a aplicação de **questionário**, que foi composto por perguntas relativas aos dados pessoais e formação acadêmica; a seguir, **observações de aulas** (não-participante) com tomada de notas e finalizando, **entrevista** que deu suporte à análise de dados.

As questões elencadas objetivam obter respostas para uma análise substancial quanto aos dados, possibilitando ao pesquisador adquirir subsídios, de acordo com os estudos metodológicos apontados por Freeman (1998): organizar dados, organizar códigos em categorias, atentando para os *outliers* construir análises e revelar os dados, apontem possíveis caminhos acerca do intento da pesquisa. De acordo com Freeman (1998), *outliers* são falas ou práticas dos participantes, que não se encaixam nas categorias estabelecidas. É sugerido que o pesquisador atente para esses dados, que a princípio podem parecer insignificantes, porém podem ser a peça que irá se encaixar na análise de dados. Quanto às etapas enunciadas por Auerbach e Silvestein (2003) irão corroborar a ideia de que o pesquisador poderá se mover nas fases da análise, reorganizando ou lapidando os códigos e categorias.

Para melhor ilustrar a correlação entre os **objetivos específicos** e os instrumentos para a coleta de dados, visando atingir o **objetivo geral**, compreender as práticas pedagógicas utilizadas para a materialização das competências 4 e 5 nas aulas de inglês das escolas investigadas e ao seu alinhamento ao que propõe a BNCC, nas aulas de inglês no 9º ano do ensino fundamental nas escolas da rede pública estadual do município de Aracaju, estado de Sergipe, apresento o Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Correlação entre os objetivos específicos e os instrumentos de coleta de dados.

Objetivos Específicos	Instrumentos de Coleta de Dados
1 Verificar as tecnologias disponíveis nas escolas investigadas.	Questionário; Observação de aulas/tomada de notas; Entrevista.
2 Identificar as tecnologias utilizadas pelos professores de inglês.	Questionário; Observação de aulas/tomada de notas; Entrevista.
3 Analisar as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de inglês para a materialização das competências 4 e 5 da BNCC.	Dados da pesquisa exploratória; Questionário; Observação de aulas/tomada de notas; Entrevista.

Fonte: elaborado pela autora.

A correlação apresentada resume o caminho metodológico, desde o início desta investigação, trazendo os objetivos específicos e o percurso para se atingir o objetivo geral, após realizada a análise dos dados. O quadro visa, ainda, organizar os dados conduzindo-me a uma análise didática evitando a pulverização dos objetivos elencados. Para tanto, descrevo as informações quanto ao questionário (Apêndice A).

Questionário

Instrumento com questões elaboradas para obter o perfil dos participantes, levantar dados sobre as tecnologias disponíveis e utilizadas nas aulas de inglês, além de inferir sobre as práticas pedagógicas quanto ao alinhamento das competências 4 e 5 da BNCC. No quadro 5, informo as questões referentes aos objetivos específicos.

Quadro 5- Correlação: questionário  objetivos específicos

Objetivo Específico 1 – verificar as tecnologias disponíveis nas escolas investigadas
<ul style="list-style-type: none"> Quais são os recursos tecnológicos oferecidos pela escola? Eles são suficientes?
Objetivo Específico 2 - Identificar as tecnologias utilizadas pelos professores de inglês
<ul style="list-style-type: none"> Você faz uso de tecnologias no seu cotidiano? Quais? Com que objetivo?

Objetivo Específico 3 - Compreender as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de inglês para a materialização das competências 4 e 5 da BNCC
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Como foi sua experiência no curso de capacitação sobre a BNCC? Houve algum momento marcante para você? • Se eu pedir para você apontar pontos positivos sobre a BNCC, quais você mencionaria? • Você fazia uso de tecnologias digitais, em sala de aula, antes da formação sobre a BNCC? |
|--|

Observação de Aulas

Nesta etapa de coleta de dados considerei as práticas pedagógicas dos professores, não somente com relação aos aspectos tecnológicos, mas observando também o ambiente da sala de aula, como por exemplo, instalações, ventilação, níveis de ruídos, entre outros fatores relevantes em um ambiente de aprendizagem. As anotações foram realizadas de forma manuscrita, com planejamento de um roteiro, baseando-me em Freeman (1998) corroborando a ideia da importância da pesquisa de campo para a compreensão de fenômenos complexos em seus contextos naturais.

Quadro 6 – Correlação: observação de aulas  objetivos específicos

Objetivo Específico 1 – Verificar as tecnologias disponíveis nas escolas investigadas
<ul style="list-style-type: none"> • Anote as tecnologias utilizadas pelo professor em sala de aula.
Objetivo Específico 2 - Identificar as tecnologias utilizadas pelos professores de inglês
<ul style="list-style-type: none"> • Descreva de que forma as tecnologias foram utilizadas nas atividades da aula de língua inglesa.
Objetivo Específico 3 - Compreender as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de inglês para a materialização das competências 4 e 5 da BNCC
<ul style="list-style-type: none"> • Observe e descreva a aula no que se refere a: a) atividades realizadas no decorrer da aula; b) interações professor-aluno, aluno-aluno para as práticas pedagógicas sugeridas; c) as práticas pedagógicas propostas, oferecem aos

alunos estímulo ao pensamento reflexivo na aquisição de conhecimento em diferentes linguagens, conforme o proposto pela BNCC.

A correlação dos quadros tem o propósito de elencar e organizar os dados, de forma didática para que a análise seja realizada com clareza e objetividade. Para tanto, observei 10 aulas do professor Alecrim e cinco aulas da professora Camomila, com 50 minutos de duração para cada aula. A quantidade de aulas observadas da professora Camomila ficou reduzida, em virtude dos feriados nacionais. Esse fato não foi exatamente um entrave para a coleta de dados, não obstante creio que com um quantitativo maior de encontros, outros fatos poderiam emergir durante as observações. O período de início das observações de aulas deu-se somente em setembro de 2022, tendo em vista o longo período na devolutiva do Comitê de Ética. Ademais, há que se observar a programação das aulas do 9º. ano para ambas as escolas e os contratempos inerentes ao cotidiano escolar. O término das observações ocorreu em 30 de novembro de 2022, uma vez que a primeira semana do mês de dezembro seria dedicada à aplicação das provas finais.

Quadro 7 - Aulas observadas do professor Alecrim

Aulas Observadas	Turma	Data	Horário	Atividade
1ª. Aula	9º. A	26/09/22	8h40 – 9h30	Mapa mental sobre bem-estar (exercício impresso)
2ª. Aula	9º. A	03/10/22	8h40 – 9h30	Correção exercício da aula anterior.
3ª. Aula	9º. A	10/10/22	8h40 – 9h30	Aplicação de prova
4ª. Aula	9º. A	17/10/22	8h40 – 9h30	Vídeo sobre <i>Halloween</i> com exercícios (laboratório de informática).
5ª. Aula	9º. A	24/10/22	8h40 – 9h30	Atividade no livro didático + prova de recuperação.
6ª. Aula	9º. A	31/10/22	8h40 – 9h30	Atividade no livro didático.
7ª. Aula	9º. A	07/11/22	8h40 – 9h30	Projeto Sergipanidade.
8ª. Aula	9º. A	14/11/22	9h00 - 10h30	Evento de <i>Halloween</i> .

9ª. Aula	9º. A	21/11/22	8h40 - 9h30	Atividade de compreensão auditiva – <i>listening</i> (uso de tablet)
10ª. Aula	9º. A	28/11/22	8h40 – 9h30	Início de revisão para prova final.

A programação das observações de aulas ocorreu sem entraves, às segundas-feiras, sendo o professor Alecrim muito solícito, além de mostrar-se sempre disponível para quaisquer questionamentos antes ou após as observações. Entregava uma cópia da atividade que seria aplicada em sala de aula, para que eu acompanhasse e, desde o início, esclareceu aos alunos o motivo de minha presença como observadora não-participante, pois há uma curiosidade natural por parte dos discentes, que desperta o desejo de interagir. Essa soma de atitudes, por parte do professor, contribuiu para que não houvesse dificuldade na coleta de dados.

Quadro 8: Aulas observadas da professora Camomila

Aulas Observadas	Turma	Data	Horário	Atividade
1ª. Aula	9º. A	28/09/22	8h40 – 9h30	Revisão do alfabeto e números
2ª. Aula	9º. A	05/10/22	8h40 – 9h30	Correção exercícios + Prova
3ª. Aula	9º. A	12/10/22	8h40 – 9h30	Feriado Nacional
4ª. Aula	9º. A	19/10/22	8h40 – 9h30	Não houve aula. Alunos foram ao Teatro-Projeto Alma Africana.
5ª. Aula	9º. A	26/10/22	8h40 – 9h30	<i>Game Hangman</i> (no quadro da sala de aula) Alfabeto.
6ª. Aula	9º. A	02/11/22	8h40 – 9h30	Feriado Nacional
7ª. Aula	9º. A	09/11/22	8h40 – 9h30	Finalização de números ordinais (repetição)
8ª. Aula	9º. A	16/11/22	9h00 - 10h30	Preposições (<i>in; on</i>)
9ª. Aula	9º. A	23/11/22	8h40 - 9h30	Culminância do Projeto Consciência Negra.
10ª. Aula	9º. A	30/11/22	8h40 – 9h30	Uso de <i>short answers</i> (resposta curta).

As observações de aulas ocorreram às quartas-feiras. A professora foi receptiva às observações, mas se justificava com frequência quanto aos resultados de aprendizagens alcançados. A professora Camomila, embora soubesse de meu objetivo como observadora não-participante, por vezes solicitava minha colaboração em algumas atividades. A participante foi sempre muito gentil ao enviar mensagens antecipadas, quando não havia aula. De modo geral, foi possível concluir a etapa de coleta de dados sem intercorrências.

Entrevista

Seguindo para a última etapa de coleta de dados, realizei a técnica de entrevista semiestruturada, que de acordo com Freeman (1998), permite ao participante a partilha de informações. As entrevistas foram agendadas para o dia 19 de dezembro de 2022, em virtude da aplicação das provas finais no início do referido mês. No entanto, foi possível a realização no mesmo dia, nos dois campos pesquisados. Na data designada, procedi às entrevistas seguindo um roteiro, de modo que fosse possível atingir cada objetivo específico. O recurso para o registro das entrevistas foi o gravador do *Iphone* de minha propriedade.

Quadro 9 – Correlação: entrevista ↔ objetivos específicos

Objetivo Específico 1 – Verificar as tecnologias disponíveis nas escolas investigadas
<ul style="list-style-type: none"> • Você utiliza os recursos tecnológicos disponíveis na escola?
Objetivo Específico 2 - Identificar as tecnologias utilizadas pelos professores de inglês
<ul style="list-style-type: none"> • Você inclui o uso das tecnologias em seu planejamento de aula? • Quais tecnologias você utilizou nas aulas observadas?
Objetivo Específico 3 - Compreender as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de inglês para a materialização da competência 4 e 5 da BNCC
<ul style="list-style-type: none"> • Conte-me um pouco sobre sua experiência no curso de capacitação sobre a BNCC. • Você acredita que a BNCC tem promovido mudanças na escola? Quais são elas? • Como você analisa a aula em que os alunos utilizaram o Laboratório de Informática? • Você notou a contribuição das tecnologias digitais nessa aula?

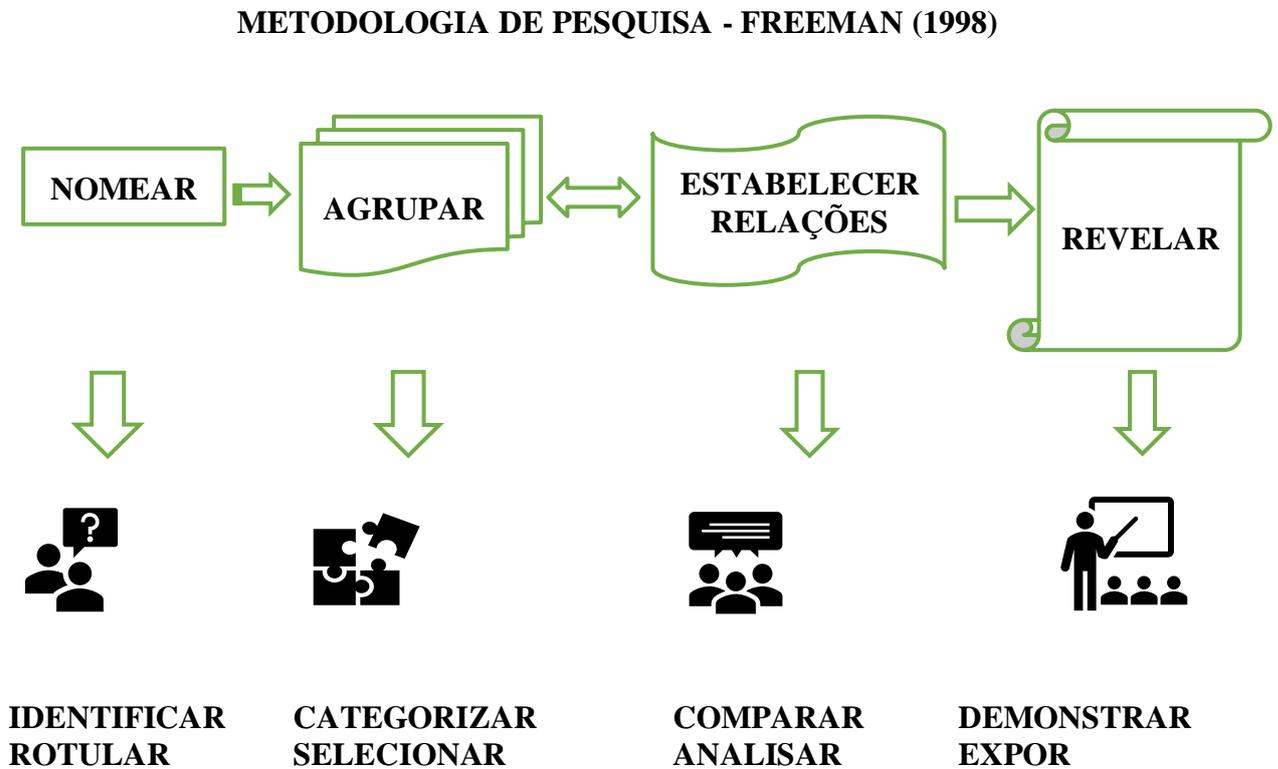
Para finalizar a etapa de coleta de dados, recorri ao programa on-line de reconhecimento de fala⁵. Houve a necessidade de revisar várias vezes a transcrição, por conta da ausência de pontuação, ou palavras detectadas de forma errônea pelo programa. A entrevista do professor Alecrim, com duração de 40 minutos, ocorreu em uma sala de aula e da professora Camomila, com tempo de 35 minutos, no pátio da escola. Embora houvesse uma quantidade reduzida de alunos devido ao, quase, encerramento do período letivo. As questões do roteiro seguiram algumas categorias no desenvolvimento da entrevista estabelecidas por Freeman (1998) no que concerne ao comportamento e experiência; opiniões e valores; sentimentos e reconhecimento.

2.5 Procedimentos de análise de dados

Os procedimentos para a análise de dados baseiam-se na metodologia da pesquisa de Freeman (1998). Na concepção do autor, este é o momento que envolve a organização e a limpeza dos dados coletados, ou seja, trata-se da verificação da consistência de dados, a eliminação de dados inválidos e a conversão de informações para um formato que possa ser analisado. Este procedimento envolve a exploração dos dados para identificar padrões, tendências e relações entre outras variáveis. Ademais, abarca a aplicação de técnicas para testar hipóteses e validar modelos teóricos. Para a realização dessa categoria de análise empreende-se quatro etapas: nomear; agrupar; estabelecer relações e revelar. Para ilustrar as etapas estabelecidas pelo autor, destaco a Figura 4 abaixo:

⁵ O programa empregado foi o *Voice Dictation Online Speech Recognition*. Disponível em: <https://dictation.io/speech>.

Figura 4 – Metodologia de Pesquisa – Freeman (1998)



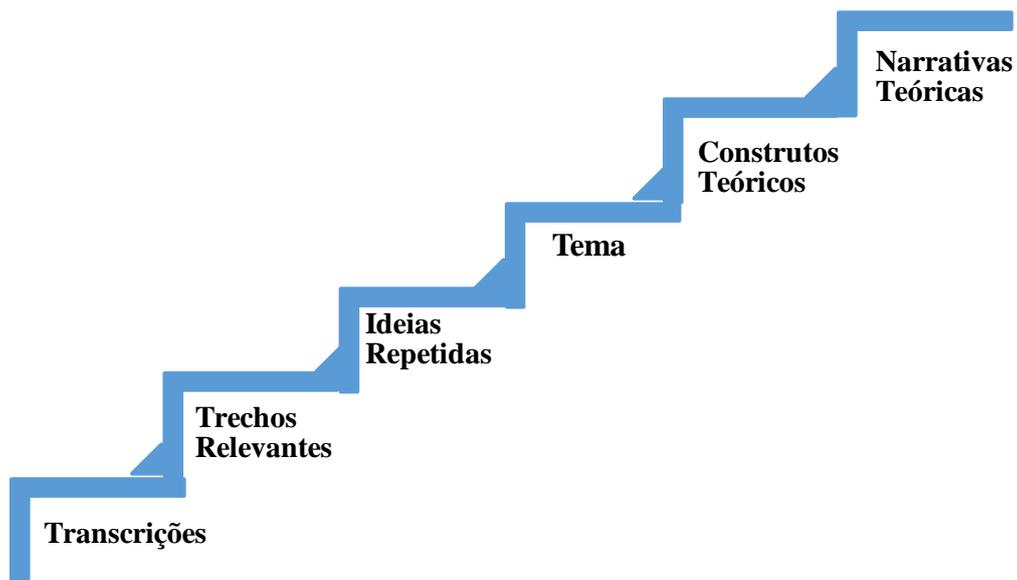
Fonte: elaboração da autora.

Na primeira etapa os dados coletados recebem rótulos ou identificações provenientes das frases dos participantes, não definidos *a priori*. A seguir, há a reorganização desses nomes, em categorias, as quais serão agrupadas de acordo com o objetivo da pesquisa. Por conseguinte, as relações são estabelecidas ao se comparar e analisar os padrões de informações reunidas que possam finalmente revelar o conjunto de dados coletados. Ainda, de acordo com Freeman (1998), a relação entre o segundo e o terceiro momento é um fator preponderante para a análise, tendo em vista que o agrupamento de nomes será a sustentação para analisar o que se pretende buscar. Neste processo, o autor traz comparações como uma edificação na construção civil, cujos andaimes sustentarão todo o percurso para a finalização da obra.

A identificação dos padrões nos textos das entrevistas foi baseada, também, no processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003). Nesse processo, houve contato inicial dos dados coletados, a apuração dos trechos relevantes cujo propósito é o de atingir os objetivos específicos, buscando assimilar as crenças dos participantes. Segue-se então, o reconhecimento das ideias repetidas, assim como agrupamentos de afirmações sobre o mesmo tema. Com o

agrupamento dos temas seguiram-se os construtos teóricos que foram organizados em narrativas teóricas para que então fosse estabelecido o caminho para a compreensão acerca dos objetivos da pesquisa. A figura 5 abaixo resume essa etapa.

Figura 5 – Etapas de compilação de dados.



Fonte: Auerbach e Silverstein (2003)

As etapas de compilação de dados de Auerbach e Silverstein (2003) comparada pelos autores como se fossem passos em ascensão, possibilita ao pesquisador consolidar cada um desses passos, além de compreender termos abstratos para a análise. Essa premissa corrobora o que propõe Freeman (1998) no que se refere a análise de dados.

3 ANÁLISE DE DADOS E CONSTRUÇÃO DA BASE TEÓRICA

Nesta seção, proponho uma análise dos resultados obtidos a partir dos excertos das falas dos participantes, estabelecendo correlações com os aportes teóricos para alcançar o objetivo geral da pesquisa: compreender as práticas pedagógicas utilizadas para a materialização das competências 4 e 5 nas aulas de inglês das escolas investigadas e o seu alinhamento ao que propõe a BNCC, em duas escolas da rede estadual do município de Aracaju, no estado de Sergipe.

Primeiramente, na subseção intitulada tecnologias e seus múltiplos conceitos, traço uma análise dos resultados obtidos a partir dos excertos das falas dos participantes, enfocando suas percepções em relação ao conceito de tecnologias digitais. Para embasar teoricamente essa análise, recorro aos estudos sobre o conceito de tecnologias (KENSKI, 2012; LEMOS, 2015; 2021) e sobre o conceito de tecnologias digitais (BOA SORTE; SANTOS, 2020). Com base nos aportes teóricos de Kenski (2012), podemos estabelecer uma correlação entre essas percepções e as definições conceituais propostas pela autora, que discute o conceito de tecnologias como instrumentos mediadores que possibilitam a construção e apropriação do conhecimento. Esses recursos abrangem tanto os artefatos tecnológicos, como computadores e dispositivos móveis, quanto os processos e práticas que envolvem sua utilização. Esses preceitos corroboram o argumento de Lemos (2015) ao afirmar que as tecnologias não são apenas ferramentas neutras, mas também têm uma dimensão social e cultural que molda e é moldada pelas práticas e relações humanas. Ele examina como a cultura e a sociedade se adaptam e se transformam diante da introdução e adoção de novas tecnologias.

Com relação às tecnologias digitais, considerações recentes sobre tecnologias e letramentos (BOA SORTE; SANTOS, 2020) indicam que a disponibilidade de suporte e dispositivos digitais desempenha um papel crucial na promoção de práticas de letramentos digitais em sala de aula. Embora não seja uma afirmação absoluta, é uma constatação de que o uso desses dispositivos pode ampliar as possibilidades de ensino (BOA SORTE; SANTOS, 2021). Com base na estrutura existente, é perceptível a oportunidade de desenvolver aulas que explorem as tecnologias além do acesso aos conteúdos programáticos. Conceito este, que irá ratificar o que afirma Santaella (2013) sobre comunicação ubíqua, referindo-se à expansão das funções originais por meio do uso de celulares. Ademais, Levy (2010) destaca que a cibercultura busca incentivar comportamentos objetivando a democratização do acesso à produção de informações.

Ao analisar os excertos dos participantes, percebe-se um compartilhamento da perspectiva sobre a importância das tecnologias digitais como facilitadoras de acesso à informação e comunicação. No entanto, também é possível encontrar percepções distintas entre eles. Enquanto um expressa uma visão mais limitada das tecnologias digitais, associando-as apenas aos dispositivos eletrônicos e às redes sociais, o outro considera uma dimensão educacional e transformadora.

Em seguida, na subseção intitulada tecnologias nas aulas de língua inglesa: práticas pedagógicas, trago os fragmentos e concepções sobre como as tecnologias digitais podem ser inseridas nas aulas de língua inglesa, a partir do referencial teórico de (ROCHA; BASTOS, 2017), quanto à motivação dos alunos, assim como na automotivação, levando-se em conta o enfrentamento de tantas barreiras, tendo em vista o sucateamento da escola pública. De acordo com os autores, as tecnologias digitais oferecem uma variedade de ferramentas e recursos que podem despertar o interesse dos alunos e promover a participação ativa nas aulas de inglês. Uma opção é utilizar aplicativos móveis interativos que ofereçam exercícios gamificados, permitindo que os alunos aprendam de forma divertida e dinâmica. Essas atividades lúdicas podem aumentar a motivação dos alunos, incentivando-os a se engajar no processo de aprendizagem. No entanto, é fundamental considerar os desafios enfrentados no contexto da escola pública e a falta de recursos. Nesse sentido, é importante buscar alternativas acessíveis e viáveis, como a utilização de softwares livres e recursos gratuitos disponíveis na internet. Além disso, é essencial investir na formação contínua dos professores, fornecendo-lhes o suporte necessário para que possam aproveitar ao máximo as tecnologias digitais em suas práticas de ensino.

Ainda em relação às aulas de língua inglesa, apresento nesse contexto os olhares de Lima (2011), que traz considerações importantes dando suporte aos conceitos de (ROCHA; BASTOS, 2017) sobre o ensino de idiomas, destacando que: “qualquer professor de línguas tem que abraçar, com convicção, o propósito do ensino de língua estrangeira em qualquer sala de aula do Brasil.” Nesse contexto, as visões antagônicas que observei serão evidenciadas pela análise dos trechos dos participantes sobre o uso de tecnologias nas aulas de língua inglesa.

As ideias de Jordão (2016) acerca da relação entre o novo contexto global e a formação de professores de língua inglesa estão em consonância com os pontos discutidos por Lima (2011) acerca das diversas perspectivas do ensino da língua inglesa nas escolas públicas. Além disso, as contribuições de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) desempenharão um papel relevante

na orientação da abordagem das perspectivas de letramentos, que também abrangem o ensino de línguas.

Ademais, é relevante reconhecer as contribuições de Zacchi (2017) acerca do livro didático. Suas perspectivas desempenham um papel expressivo nessa área e não podem ser ignorados. Além disso, para uma compreensão mais abrangente sobre a utilização do livro didático em sala de aula, considero também os *insights* de Coracini (2011) e Nunan (1997). Esses autores nos auxiliam a ampliar nossa compreensão e a adotar uma abordagem mais abrangente ao explorar o papel do livro didático na prática educacional.

Considerando que nesta subseção são abordadas reflexões sobre a formação de professores, apresento os autores Gimenez (2011), Souza (2018) e Jordão (2016), cujas teorias contribuirão para a análise em questão.

Finalizo com a última subseção intitulada, habilidades cognitivas na educação: práticas pedagógicas nas competências 4 e 5 da BNCC, analisando as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de inglês, cujos construtos teóricos são compostos por autores que corroboram a ideia de estarmos atentos às necessidades individuais dos alunos, respeitando suas diferenças e adaptando as práticas pedagógicas para atender a diversidade presente na sala de aula.

Dentre eles, Freire (2011), cujos princípios com relação à educação sugerem uma abordagem mais humanizada e crítica no processo de ensino-aprendizagem. Freire (2011), acredita que o ensino de línguas estrangeiras não deve se limitar apenas à transmissão de conteúdos linguísticos, mas também deve promover a reflexão sobre a realidade social e a conscientização dos alunos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de inglês devem ir além do ensino formal da língua, buscando integrar temas relevantes e contextualizados que permitam aos estudantes refletir sobre questões sociais, culturais e políticas.

Ao fazer isso, os alunos têm a oportunidade de desenvolver não apenas habilidades linguísticas, mas também competências como empatia, pensamento crítico e consciência social. Além disso, é fundamental que o professor assuma o papel de mediador e facilitador, guiando os alunos em sua jornada de aprendizagem, fornecendo feedback construtivo e encorajando a autonomia e a criatividade. Corroborando essa ideia, Sacristán (2000), argumenta que o currículo não é apenas um conceito, mas sim uma construção cultural que abrange a organização das práticas educacionais. Lima (2019, p.29), ao afirmar que a prática pedagógica “é a intencionalidade que deve constituir-se como elemento gerador de desejos e ações no contexto da educação”.

Nesta subseção de análise, os excertos referentes às práticas pedagógicas e ao documento da BNCC desempenharão um papel fundamental. Embora os participantes apresentem perspectivas divergentes em relação às tecnologias e revelem diferentes níveis de compreensão sobre a capacitação da BNCC, existe um ponto de convergência que se destaca: o objetivo de ensinar a comunicação em língua inglesa aos alunos.

Durante o processo de análise de dados, destaco a integração das interpretações da pesquisa-docente de Freeman (1998), que estabelece uma relação intrínseca com o processo de codificação proposto por Auerbach e Silverstein (2003). Ao realizar a análise, pude observar que as representações que emergiram estão profundamente enraizadas em códigos identificados nas ideias repetidas pelos participantes. Essa conexão entre as abordagens de Freeman e Auerbach e Silverstein permitiu uma compreensão mais aprofundada dos dados, revelando padrões significativos e contribuindo para a construção do conhecimento neste estudo.

3.1 Tecnologias e seus múltiplos conceitos

Início esta subseção abordando a realidade dos recursos tecnológicos encontrados nos campos pesquisados. Além disso, estabeleço as relações entre os construtos teóricos e as percepções dos participantes sobre o tema. Ao adentrar nos campos de pesquisa selecionados, observei o panorama dos recursos tecnológicos disponíveis. Nesse contexto, analiso a infraestrutura tecnológica presente, incluindo dispositivos eletrônicos, acesso à internet e demais recursos relacionados. Essa análise permitirá compreender o cenário atual em que os participantes estão imersos. Simultaneamente, traço conexões entre os construtos teóricos previamente estabelecidos e as percepções dos participantes em relação ao tema em discussão. Essa ação integrada visa compreender como as teorias e conceitos abordados se refletem nas vivências e opiniões dos envolvidos, buscando identificar pontos de convergência e divergência entre a teoria e a prática.

Nos últimos anos, tem havido uma crescente conscientização sobre o papel das tecnologias digitais na educação, e a rede pública estadual não tem sido exceção. Governos e instituições de ensino em todo o país estão reconhecendo os benefícios que a incorporação dessas tecnologias pode trazer para o processo educacional. A rede pública estadual, ao abraçar as tecnologias digitais de forma estratégica e inclusiva, tem a oportunidade de fornecer uma educação de qualidade e equitativa, preparando os alunos para se tornarem cidadãos bem-sucedidos em uma sociedade em constante evolução.

A elaboração das políticas públicas de educação e tecnologia em nosso país tem sido influenciada pela disputa entre interesses de classe de grandes empresas de telecomunicações, grupos financeiros e fundações que representam os interesses de mercado, e a sociedade civil organizada, professores engajados e ativistas comprometidos com a garantia da cidadania e democracia. Desde a década de 1990, os interesses do grande mercado passaram a ser considerados na formulação de projetos e programas que foram incorporados à agenda nacional. As ações relacionadas à integração das tecnologias digitais na educação seguem uma lógica tecnocrática, priorizando a inserção de máquinas e equipamentos, sem considerar outros elementos essenciais, como infraestrutura, rede elétrica e conectividade, e, principalmente, a formação dos professores para atuarem no contexto digital.

O Proinfo foi um dos primeiros programas governamentais a levar as tecnologias digitais para as escolas da rede pública. Criado em 1997, por meio da portaria nº 522, como Programa Nacional de Informática na Educação, passando a denominar-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional, a partir de 2007, com o decreto nº 6.300⁶. Dados recentes, do Censo Escolar/INEP 2023, indicam que 84% das escolas públicas de ensino fundamental possuem acesso à internet, 71% possuem banda larga e 30% laboratório de informática (QEDU 2023). Dentre as principais iniciativas no campo da educação que surgiram dessas políticas, destacam-se: a nova versão do Proinfo, o programa Banda Larga nas Escolas, o Um Computador por Aluno, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais dentre outros. Essas iniciativas seguem, de certa forma, a mesma linha das ações que foram iniciadas na década de 90, cujo objetivo era distribuir computadores para as escolas públicas e montar laboratórios de informática.

Somente em 11 de janeiro de 2023, com o atraso de mais de dez anos, houve a aprovação da lei 14.533/23 pelo Congresso (BRASIL, 2023), instituindo-se a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Nela se propõe inclusão digital; educação escolar digital; capacitação e especialização digital; pesquisa e desenvolvimento (P&D) em tecnologias da informação e comunicação (TIC), com eixos estruturantes. É o que determina seu artigo primeiro. Instituições do ensino regular no país, alunos, gestores e profissionais do magistério, deverão obedecê-la por força da alteração da lei 9394/96 que traça as diretrizes do ensino no Brasil. Estratégias de competências digitais, ferramentas on-line, treinamentos, facilitação ao acesso, infraestrutura e certificações serão prioridades da PNED. O dever do Estado, para com a educação escolar pública, agora também deve ser efetivado mediante:

⁶ <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 jun 2023

[...] educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (BRASIL, 2023)

Baseando-me no que dizem os programas governamentais, trago para este contexto alguns excertos da professora Camomila, como por exemplo: “[...] eu percebia que alguns alunos não tinham condições de receber os vídeos postados. Mesmo antes da pandemia eu enfrentei muito essa dificuldade de alunos que não tinham celular”; “[...] para mim, as tecnologias não vieram para todos [...]”. Destaco aqui, o que aponta Freeman (1998) com relação aos *outliers*, cujas falas dos participantes trazem percepções que, embora não façam parte das categorias, irão se encaixar na análise de dados. Diante disso, notei um certo desânimo, uma apatia por parte da professora sobre o uso das tecnologias, que pode ser o resultado de suas ideias preconcebidas ou pode ser a falta de conhecimento sobre o assunto. Isso nos remete a um ponto importante nos programas do governo com relação à formação dos professores, que não é devidamente planejada e integrada para abranger a cultura digital e a utilização e reflexão sobre qualquer artefato digital. Cada programa e projeto oferece uma formação específica e limitada. Quando um dispositivo se torna obsoleto, os professores não possuem os conhecimentos teóricos, epistemológicos e práticos necessários para se adaptarem à tecnologia mais recente. Isso não significa que eles sejam incapazes de fazê-lo, mas o tipo de formação que recebem, focada exclusivamente no dispositivo, trata essas tecnologias como meras ferramentas.

Nesse contexto, gostaria de abordar os temas que surgiram a partir da análise de dados, relacionados aos conceitos de tecnologia que, de maneira ampla, se referem à aplicação prática do conhecimento científico em projetos, processos e produtos que visam satisfazer as necessidades humanas. De acordo com Kenski (2012), as tecnologias são tão antigas quanto a própria espécie humana, abrangendo todas as coisas que o cérebro humano conseguiu criar ao longo das eras. O conceito de novas tecnologias pode se confundir com o conceito de inovação, pois, devido à velocidade do desenvolvimento tecnológico, torna-se difícil estabelecer um limite de tempo para designar como "novos" os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que começam a surgir. Corroborando esse conceito, (LEMOS, 2021, *apud* LATOUR, 2013) enfatiza sobre o uso social das tecnologias:

A tecnologia é social não porque é usada ou afeta o humano, mas porque o constitui. Ela é solução particular de associações mobilizadas, assim como “a cultura”, “a economia”, “o direito”, “a ciência”. Todos esses domínios são formatos emergentes de uma localidade envolvida em processos globais para solucionar determinado tipo de dilema. Tecnologia é social por mobilizar arranjos particulares de produção do coletivo. É um mediador importante que instaura ações. (LEMOS, 2021, p. 21 *apud* LATOUR, 2013)

Podemos notar entre os autores uma interligação de conceitos que fornecerão uma contribuição direta para a análise dos fragmentos dos participantes. No contexto do uso pessoal das tecnologias, Levy (2010) destaca que a cibercultura busca fomentar atitudes com o objetivo de democratizar o acesso e facilitar a produção de informações, bem como ampliar a circulação e o consumo de produtos culturais, além de reconfigurar as diversas práticas sociais.

Depois de realizar a codificação dos dados obtidos nas entrevistas, revi as partes que reconheci como ideias relevantes ou frequentes e destaquei os temas que surgiram a partir da combinação dos termos recorrentes e das teorias fundamentais da pesquisa. Logo, identifiquei e apresento três temas, a saber: tecnologias para uso pessoal; tecnologias como recursos didáticos; ceticismo sobre o uso das tecnologias. Dito isso, em primeiro lugar, apresento, no primeiro quadro, a visão geral sobre tecnologias de uso pessoal, na qual identifico as diferentes perspectivas dos participantes em relação ao tema. Por exemplo, a professora Camomila menciona que não possui um grande entusiasmo pela tecnologia, enquanto o professor Alecrim sempre demonstra ter apreciado tecnologia.

Destaco que nos próximos quadros, referentes aos excertos dos participantes, destaquei com grifos para chamar a atenção do leitor para os temas abordados.

Quadro 10: Excertos da entrevista com os participantes

“[...] só em 2008 comecei a usar celular... eu não gostava. É se resume a isso mesmo, o celular, o notebook agora em 2020 e 2021 com esse negócio do on-line, né? **Não tenho fissura por tecnologia não [...]**”. (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

“[...] **eu sempre gostei de mexer com tecnologia**. Eu sou da época do VHS, né? Eu gravava uns programas na TV para treinar o inglês, inclusive né? Aqueles seriados que passam na TV por assinatura. Sempre gostei muito...eu gravava com câmera de vídeo...hoje é tudo pelo celular, né? Gravava as formigas para fazer trabalho de escola, repare [...]”. (Excerto da entrevista com professor Alecrim)

As percepções dos participantes em relação às tecnologias são contrastantes. A professora Camomila apresenta pouco interesse pelo tema, enquanto o professor Alecrim expressa o desejo de ter mais oportunidades para utilizar as tecnologias digitais em sala de aula. No entanto, apesar da visão entusiasmada e positiva do professor em relação às tecnologias, durante as aulas observadas, houve apenas um breve momento de interação com esses recursos, justificado pelo pouco tempo disponível para cobrir o conteúdo programático dentro do período letivo. De acordo com Lemos (2015), quando consideramos o impacto das tecnologias, surgem questões relacionadas à criação de uma ampla gama de significados e representações em diferentes contextos sociais. Podemos relacionar essa afirmativa aos fragmentos do professor Alecrim, pois embora seja adepto ao uso das tecnologias, não as relaciona ao contexto da sala de aula. Ainda, na perspectiva de Lemos (2015), sobre a maneira como percebemos o lugar que a tecnologia ocupa nos dias atuais, observo no excerto da professora Camomila “não tenho fissura por tecnologia”, um sentimento de ameaça às suas práticas sociais.

Embora não seja minha intenção explorar de forma histórica as concepções sobre tecnologias, e, tendo sido inspirada pelo comentário do professor Alecrim sobre "ser da época do VHS", considero relevante apresentar uma breve linha do tempo dos recursos utilizados na área de ensino antes de abordar o quadro sobre tecnologias como recurso didático. É inegável que a educação, desde seus primórdios até os dias atuais, teve contato com diversos tipos de tecnologia. Portanto, acredito que essas informações possam contribuir para o conhecimento dos leitores em futuras pesquisas sobre o tema. A seguir, apresento o quadro com essa linha do tempo:

Figura 6: Linha do tempo sobre tecnologias



Fonte: Bruzzi (2016)

É importante ressaltar que essa linha do tempo não abrange todos os recursos utilizados ao longo da história da educação brasileira ou de Sergipe, servindo apenas como panorama do desenvolvimento dessas tecnologias, e não necessariamente o seu uso. No entanto, oferece uma visão geral dos principais avanços tecnológicos aplicados à área de ensino. De acordo com Cool e Moreno (2010), ao longo de várias décadas, temos testemunhado o surgimento de uma nova

estrutura de organização econômica, social, política, cultural e educacional, que atualmente é conhecida como sociedade da informação. Essa sociedade engloba novas abordagens no trabalho, na comunicação, nos relacionamentos, no aprendizado e no pensamento, essencialmente moldando a forma como vivemos e interagimos uns com os outros.

Agora, passando para o quadro 11 a seguir, detectei como tema recorrente as tecnologias como recurso didático. O tema dos recursos tecnológicos no contexto educacional destaca os significados atribuídos pelos professores aos dispositivos tecnológicos utilizados por eles e pelos alunos durante as atividades em sala de aula. Nas falas dos participantes, assim como nas observações de aulas, pude observar a presença frequente de tecnologias não digitais, como livro, quadro branco. Os dispositivos eletrônicos e digitais, como caixa de som e celulares, raramente foram usados. Em uma das aulas observadas, o professor Alecrim trabalhou uma atividade de compreensão auditiva (levou sua própria caixa de som), mesmo sem esse aparelho em sala; em outra oportunidade foi realizada uma atividade com música. Quanto aos celulares, não houve incentivo do professor para que os alunos usem esse dispositivo como objeto complementar aos estudos, ao contrário, há sempre um lembrete para que os alunos não usem celular durante a aula. Curiosamente, a professora Camomila, embora não utilize tecnologias digitais, algumas vezes sugeriu que os alunos usassem o celular para checar a grafia correta de algumas palavras em inglês. Saliento, que não houve sugestão de uso de dicionários eletrônicos, o que, pode levar o aluno à má utilização desse dispositivo.

Esse contexto nos leva a Santaella (2013), ao afirmar que o crescente fascínio pelos celulares está diretamente relacionado à expansão de suas funções originais, que vão além da comunicação oral. Esses dispositivos agora são utilizados para jogos, vídeos, fotos, música, textos, além de permitirem uma comunicação ubíqua do usuário por meio de mensagens de texto, áudios e outras formas de linguagem. Ademais, vai ao encontro do que declara Lucena (2016) sobre essa forma de interação ser considerada uma característica intrínseca da geração de pessoas que nasceram durante o surgimento das tecnologias digitais. A partir dos excertos a seguir, destaco recursos tecnológicos que os participantes deixaram de usar durante as suas aulas.

Quadro 11 - Tecnologias como recurso didático

“[...] durante a pandemia **eu gravava, no celular, vídeo aulas dos diálogos que eu costumo fazer para eles treinarem a pronúncia....** eu gosto de fazer com eles prova oral ... para

incentivar eles a se comunicar com os colegas [...].” (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

“[...] então o que é que eu decidi. **Eu tenho a voz, apesar de não ser um recurso tecnológico**, eu ensino eles (sem correção gramatical) a se comunicarem [...].” (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

[...] Gente, **nada de celular**, hein!” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

[...] os jovens hoje querem vídeos curtos, né? **E é muito difícil achar vídeo que seja do nível da turma** e que esteja de acordo com o conteúdo[...] o PNLD está atrasado, né? Aumentou para 4 anos, então **o livro está muito defasado**. O daqui até tem um material de vídeo, mas o aluno não recebe, só o professor, mas é uma coisa assim muito desmotivadora... é só uma pessoa falando. Então eu procurei **usar outras atividades com o Nearpod** [...].” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

Nos fragmentos acima podemos observar as diferentes visões e entendimentos sobre tecnologias de dois professores de língua inglesa, que ministram aulas no 9º. ano em escola pública estadual. Sob o ponto de vista teórico, trago primeiramente para esta discussão Kenski (2012) ao diferenciar o conceito de tecnologias e técnicas. A primeira refere-se ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos aplicados ao planejamento, construção e utilização de um produto que gerará atividades específicas. A autora exemplifica, enfatizando que a construção de uma caneta ou um computador sofrerá o mesmo processo, a esse conjunto damos o nome de tecnologias. Por outro lado, o modo para utilizar cada tipo de tecnologia resultará em uma técnica. Isto posto, vejo inserida no discurso da professora Camomila, a busca por uma técnica que possa ser empregada nas atividades elaboradas para o desenvolvimento da pronúncia na língua inglesa e não a preocupação sobre qual tecnologia poderia ser usada.

Na aula preparada pelo professor Alecrim, em que os alunos foram para o Laboratório de Informática, observei que foi utilizado o *site nearpod.com*⁷. Os alunos organizaram-se em pares para que todos tivessem acesso ao computador. Foi apresentado a eles um vídeo sobre *Halloween* contendo a história e costumes sobre o assunto. Em seguida, os alunos fizeram várias atividades, tais como: responder falso ou verdadeiro, combinar palavras e significados, escrever

⁷ O *Nearpod* é uma ferramenta de apresentação colaborativa que permite aos professores se envolverem e avaliarem os alunos utilizando dispositivos móveis. Fonte: <https://apps.apple.com/us/app/nearpod/id523540409>. Acesso em: 24 maio 2023.

uma frase usando a palavra *Halloween* e desenhar. Durante a aula, constatei que tanto o professor quanto os alunos estavam animados e motivados a desenvolver os exercícios. Identifico a relevância do que Kenski (2012) ressalta sobre as TIC pelo fato de a imagem, o som e o movimento oferecerem informações mais realistas sobre o que está sendo ensinado. Ademais, quando bem utilizadas, provocam alteração de comportamento de professores e alunos, levando-os a um maior aprofundamento do conteúdo estudado. Ainda, de acordo com estudos recentes sobre tecnologias e habilidades digitais (BOA SORTE; SANTOS, 2020), a presença de suporte e dispositivos digitais desempenha um papel fundamental na promoção de atividades de letramento digital dentro do ambiente escolar.

No próximo quadro, dialogo com o ceticismo sobre o uso das tecnologias, se pode evidenciar que os participantes reconhecem o valor das tecnologias digitais, no entanto, não se sentem confortáveis com as dificuldades enfrentadas, quer seja pela escassez desse dispositivo por parte dos alunos como, por exemplo, emergente no excerto da professora Camomila: “enfrentei muito essa dificuldade de alunos que não tinham celular”; quer seja pela falta de tempo, por conta dos conteúdos obrigatórios expressa nos fragmentos professor Alecrim. Essas narrativas apontam para as asserções de Selwyn (2014) ao que dá o nome de ceticismo com relação aos impactos das tecnologias digitais na sociedade.

Quadro 12: Ceticismo sobre o uso das tecnologias

“[...] eu percebia que alguns alunos não tinham condições de receber os vídeos postados. Mesmo antes da pandemia eu **enfrentei muito essa dificuldade de alunos que não tinham celular**. Eu fazia grupos de trabalho e postava vídeo pelo *WhatsApp* para eles treinarem a pronúncia. Às vezes não conseguia nem um parente que tivesse o celular para enviar. **Daí para o aluno não ficar triste eu repetia em sala de aula mesmo** [...]”. (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

“[...] não me senti no direito de pedir para eles usarem a tecnologia **para mim, as tecnologias não vieram para todos** [...]”. (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

[...] os jovens hoje querem vídeos curtos, né? **E é muito difícil achar vídeo que seja do nível da turma** e que esteja de acordo com o conteúdo[...] o PNLD está atrasado, né? (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

Embora a participante seja resistente e um tanto céptica sobre a eficácia dessas ferramentas, ela contou com esses recursos para que os alunos não se distanciassem das aulas durante o período pandêmico. Não apenas nesse período, mas também ao que antecede, ao afirmar ter tido um grupo no *WhatsApp* para que os alunos treinassem a pronúncia. Isso nos remete ao que afirma Santaella (2013) sobre o fato de que as tecnologias da linguagem e da comunicação não anulam nem prejudicam as anteriores, mas sim complementam-nas. Portanto, a presença de tecnologias digitais em sala de aula deve ser vista como uma forma de complementar as abordagens ditas tradicionais.

Ainda sobre o posicionamento da professora Camomila, destaco como relevante o tema sobre as desigualdades sociais encontradas, por ela, ao longo de sua trajetória como professora. Tais desigualdades se mostraram ainda mais evidentes durante o distanciamento físico no período pandêmico, o que causou um certo desânimo na professora ao se sentir impossibilitada de agir para que práticas pedagógicas atingissem suas expectativas. Segundo Lemos (2021):

O isolamento social revela desigualdades, diminuindo as possibilidades dos mais vulneráveis de autonomia na busca por informação, ou de amenizarem a falta de contato físico direto. [...] O governo e a grande mídia precisam agir reconhecendo a gravidade dessa desigualdade no país. O agenciamento viral descortina, de forma ainda mais evidente, as feridas abertas do Brasil. [...] e tornou ainda mais evidente o despreparo dos professores e das escolas para lidar com o problema da educação à distância. [...] As escolas e universidades têm dificuldades na utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) para dar conta de processos pedagógicos em meio ao isolamento social imposto pelo novo coronavírus. (LEMOS, 2021, p. 93;95)

Historicamente, a desigualdade social é um tema recorrente em nossa sociedade cujas fragilidades ficaram ainda mais evidentes tendo em vista as correntes neoliberais que têm se destacado, principalmente, ao longo dos últimos anos. Correntes estas que, de certa forma, camuflam as diferenças isentando o poder público de responsabilidades, sugerindo assim um papel mínimo do Estado, no que se refere à justiça social. Sobre o fragmento do professor Alecrim, chamo a atenção para o fato da necessidade de olhares críticos sobre a potencialização dos efeitos das tecnologias digitais nos meios escolares. Isso nos remete à Santaella (2013) ao anunciar que:

Novas maneiras de processar a cultura estão intimamente conectadas a novos hábitos mentais que, segundo o pragmatismo, desaguam em novos modos de agir. Os desafios apresentados por essas emergências deveriam colocar sistemas educacionais em estado de prontidão. (SANTAELLA, 2013)

O que ressalto com essa afirmativa de Santaella (2013), é a importância de uma postura proativa por parte dos sistemas educacionais, reconhecendo que as mudanças tecnológicas e culturais têm um impacto significativo na forma como aprendemos, pensamos e agimos. Ao estar em estado de prontidão, os sistemas educacionais podem se preparar para abordar essas mudanças de maneira efetiva, garantindo que alunos e professores adquiram habilidades relevantes para lidar com as demandas da sociedade contemporânea, além de repensar as abordagens pedagógicas, currículos e formas de avaliação.

Concluo esta subseção expondo que, apesar de identificar semelhanças nos contextos pesquisados, percebi que as práticas da professora Camomila indicam uma maior resistência ao uso de tecnologias digitais em sala de aula. Em geral, seus comentários foram direcionados para as dificuldades encontradas ao longo de sua atuação como professora e ao mesmo tempo demonstrando uma preocupação com seus alunos. No entanto, o que se evidencia é a falta de motivação mencionada na elaboração das seções. Em uma abordagem diferente, o professor Alecrim permite o uso um pouco mais frequente de tecnologias digitais em suas aulas, mas também adota uma postura cautelosa, tendo em vista a preocupação com os conteúdos estabelecidos no currículo escolar.

3.2 Tecnologias nas aulas de língua inglesa: práticas em sala de aula

Abro esta subseção abordando as práticas dos participantes em relação à incorporação de tecnologias nas aulas de língua inglesa. No mundo atual, impulsionado pelo conhecimento e pela tecnologia da informação e da comunicação, o aprendizado de línguas estrangeiras e a expansão do repertório cultural são requisitos indiscutíveis para a formação de profissionais críticos capazes de enfrentar os desafios emergentes do mercado de trabalho. Ao analisar as práxis, de modo geral, observa-se que alguns professores têm buscado integrar recursos tecnológicos em suas aulas. Isso pode envolver o uso de aplicativos, plataformas online, softwares educacionais e até mesmo a utilização de dispositivos móveis. No entanto, é importante considerar as percepções dos participantes em relação a essa prática. Alunos e professores podem apresentar opiniões diversas sobre o uso das tecnologias em sala de aula. Alguns podem se sentir entusiasmados e motivados pelo uso de recursos digitais, vendo-os como uma oportunidade de tornar o aprendizado mais dinâmico e interessante. Outros, por sua vez, podem manifestar preocupações quanto à dependência excessiva da tecnologia, à falta de interação face a face ou à possibilidade de distrações durante as aulas.

Para abordar essas questões, é fundamental criar um ambiente de diálogo e reflexão, no qual as percepções e experiências dos participantes sejam consideradas. Isso permite que os educadores ajustem suas estratégias de ensino, encontrando um equilíbrio entre o uso apropriado das tecnologias e a promoção de interações significativas em sala de aula. Além disso, é importante fornecer orientações claras sobre o uso ético, responsável e seguro das ferramentas tecnológicas.

Um dos principais argumentos sobre o uso de tecnologias nas aulas de língua inglesa, segundo Rocha; Bastos (2017), refere-se à motivação dos alunos, assim como na automotivação, levando-se em conta o enfrentamento de tantas barreiras, tendo em vista o sucateamento da escola pública. Nesse viés, salientam os autores:

“[...] caberia à educação crítica sobre línguas estrangeiras, mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TDIC), também ajudar a romper com formas de agir e pensar que sustentam estereótipos e preconceitos em prol de um processo educativo que contribua para a (re)construção de discursos e práticas menos autoritárias.”
(ROCHA; BASTOS, 2017)

Ao enfatizar a necessidade de uma educação que contribua para a (re)construção de discursos e práticas menos autoritárias, os autores sugerem que a educação linguística também desempenha um papel importante na formação de cidadãos críticos e responsáveis. Isso implica encorajar os alunos a questionar ideias estabelecidas, a refletir sobre suas próprias crenças e a considerar diferentes perspectivas. Ao fazer isso, a educação linguística crítica busca promover a tolerância, a inclusão e a compreensão intercultural.

As contribuições de Zacchi (2017) em relação ao livro didático consideráveis neste contexto, uma vez que desempenham um papel essencial na análise de dados. As afirmações de Jordão (2016) sobre a relação entre o novo contexto global e a formação de professores de língua inglesa estão alinhadas com as ideias apresentadas por Lima (2011) sobre as diversas perspectivas do ensino da língua inglesa nas escolas públicas. Além disso, as contribuições de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) são relevantes para orientar a abordagem das perspectivas de letramentos, que também englobam o ensino de línguas.

Dentro desse contexto, prossigo com a análise dos temas emergentes nas narrativas dos participantes, que incluem: práticas pedagógicas realizadas nas aulas de língua inglesa e a formação de professores nessa área. No primeiro quadro, apresento os excertos das falas acerca das práticas aplicadas que evidenciam, mais uma vez, as diferentes visões dos participantes

Quadro 13: Práticas pedagógicas realizadas nas aulas de língua inglesa

“[...] **É muito pouco o que eu tenho para oferecer para eles sobre essa questão de tecnologias**, mas por outro lado essa fixação, esse objetivo de **mostrar para eles que eles são capazes e que vale a pena aprender um idioma estrangeiro** para a vida profissional deles, seja qual for [...]” (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

“[...] **eu tentei**, no início de carreira na escola pública, **adotar um livro, mas não consegui**. Eu queria uma coisa que era **ensinar a conversar e se fosse seguir um livro, não teria nem tempo** [...] então eu tive que escolher, qual é meu objetivo na rede pública? Eu quero eles consigam aprender a falar, por pouco que seja [...]” (Excertos da entrevista com a professora Camomila)

“[...] **escrever... talvez não é tão simples assim... agora, copiar todo mundo copia** [...] mas eu quero que eles saibam **pronunciar** o que está sendo escrito, **o que está sendo lido** porque isso quase ninguém sabe [...]” (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

“[...] com as **discussões da BNCC** é que eu fui **pesquisar mais sobre usar tecnologias na sala de aula**, a gente pesquisa planos de aulas que é para usar para o ensino [...]” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

“[...] então **o livro está muito defasado**. O daqui até tem um material de vídeo, mas o aluno não recebe, só o professor, mas é uma coisa assim muito desmotivadora... é só uma pessoa falando. Então eu procurei **usar outras atividades com o Nearpod** [...]” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

[...] **quando eu organizei o planejamento eu não pensei em incluir tanta coisa de tecnologia** [...] a preocupação era **recuperar o conteúdo** das séries anteriores **por conta da pandemia** [...] no decorrer do ano que **eu pensei: tá faltando alguma coisa mais interessante** [...] (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

Ao refletir sobre o primeiro trecho citado da professora Camomila, no qual ela menciona que tem **pouco a oferecer em relação ao uso das tecnologias**, percebo uma ideia recorrente de ceticismo em relação ao emprego de recursos digitais como ferramentas pedagógicas. Considerando que esse tema já foi discutido anteriormente, irei focar no que emerge dessa declaração em relação ao estímulo à aquisição do idioma para o futuro profissional dos alunos.

Entendo que a posição expressa pela participante revela um certo distanciamento em relação a questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem bem como uma falta de motivação e desvalorização de sua função como professora. Reforço essa ideia ao observar que a professora usa o adjetivo "pouco" para descrever o que pode oferecer. Em outras conversas informais, também percebi menções a "pouco tempo", o que corrobora a abordagem de Freeman (1998) sobre outliers, cujas falas dos participantes trazem percepções que, mesmo não se encaixando nas categorias pré-estabelecidas, são relevantes para a análise dos dados. Esse entendimento acerca da motivação nos remete a Bzuneck (2000, p.9), “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”.

Quando a participante menciona: "mostrar a eles que são capazes e que vale a pena aprender um idioma estrangeiro", surge a questão: se eu não estiver motivado, como posso motivar meus alunos? Isso ressalta a existência de um obstáculo não apenas em relação às tecnologias digitais, mas também em relação às práticas pedagógicas, que envolvem resistência, medo ou falta de conhecimento e preparo, por parte do professor. Conforme Rocha; Bastos (2017), *apud* Masetto (2000, p.1420), discutindo o papel do professor:

[...] Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com o nosso papel de comunicar e transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo direto com os alunos, correr risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscar a resposta – tudo isso gera um grande desconforto e uma grande insegurança. (ROCHA; BASTOS, 2017, *apud* MASETTO, 2000, p.1420)

Tradicionalmente, os professores são vistos como detentores do conhecimento, e sua função é transmiti-lo aos alunos de maneira unilateral. No entanto, essa abordagem limita as possibilidades de aprendizado, pois desencoraja a participação ativa dos estudantes e não valoriza o desenvolvimento de habilidades e pensamento crítico. Ao entrar em um diálogo direto com os alunos, admitindo que nem sempre terão todas as respostas imediatas, o professor demonstra humildade intelectual e encoraja a curiosidade, a busca por informações e o trabalho colaborativo.

O professor Alecrim evidencia uma abordagem mais contemplativa em relação ao emprego de tecnologias digitais e práticas pedagógicas. Ao examinar os trechos: “fui pesquisar mais sobre usar tecnologias na sala de aula; procurei usar outras atividades com o *Nearpod*”, percebe-se que, apesar dos obstáculos existentes, o professor reconhece a importância de incluir atividades que despertem maior motivação nos alunos. Destaco também o excerto relacionado ao planejamento: “eu pensei: tá faltando alguma mais interessante”. Entretanto, percebo que

houve certa falta de atitude por parte do professor, visto que houve uma lacuna no planejamento que poderia ter sido suprida com atividades mais significativas. Diante desse cenário, é importante ponderar acerca do papel e das habilidades essenciais do professor, no sentido de facilitar a interação, por meio do uso criativo de recursos tecnológicos, visando à construção coletiva do conhecimento.

Com relação aos fragmentos sobre a adoção do livro didático, destaco o posicionamento da professora Camomila: “eu tentei, no início de carreira na escola pública, adotar um livro, mas não consegui. Eu queria uma coisa que era ensinar a conversar e se fosse seguir um livro, não teria nem tempo”. Esse excerto revela conceitos sobre a adoção livro didático. Assim sendo, creio que seja necessário abordar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como contribuição à análise.

A inclusão dos componentes curriculares de Línguas Inglesa e Espanhola no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ocorreu a partir de 2011 para o Ensino Fundamental e 2012 para o Ensino Médio. A visão de ensino de línguas descrita no Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o PNLD (BRASIL, 2012) está alinhada com a visão apresentada nos Referenciais Curriculares (RCs), que busca promover a reflexão sobre diferentes culturas, aproximando os alunos de diferentes formas de ver o mundo e discutindo as finalidades do estudo de outras línguas (BRASIL, 2012, p. 72-73).

Com a implementação do PNLD para línguas estrangeiras, espera-se uma ampliação do uso de Livros Didáticos (LDs) na rede pública de ensino. Por meio do PNLD, todos os estudantes e professores das escolas públicas brasileiras têm o direito de receber gratuitamente o livro selecionado entre as coleções aprovadas pela comissão avaliadora. As coleções aprovadas pelo PNLD passam por um rigoroso processo de avaliação, abrangendo itens gerais aplicáveis a todas as áreas em como critérios específicos para cada componente curricular. No caso das línguas estrangeiras, esses critérios incluem, entre outros: 1) textos de diferentes gêneros discursivos que circulem em diferentes esferas sociais; 2) tarefas que abordem as quatro habilidades linguísticas (escrita, leitura, produção e compreensão oral); 3) situações que evidenciem a diversidade cultural, apresentando diferentes pronúncias do idioma; e 4) situações contextualizadas para o ensino de gramática (BRASIL, 2012, p. 73-76). Para auxiliar na escolha dos livros nas escolas, o PNLD disponibiliza o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2013), que oferece resenhas sobre as coleções aprovadas, fornecendo detalhes sobre o conteúdo, características e funcionamento de cada uma delas.

Retomando o fragmento da professora Camomila, é interessante refletir sobre o motivo pelo qual ela expressou sua dificuldade em adotar o livro e mencionou a falta de tempo. Durante a observação das aulas, percebi que o conteúdo era escrito no quadro, os alunos copiavam e, em seguida, ocorria a repetição. Nessa percepção, incluo o fato de que, ao adotar um livro didático, a professora poderia ter uma melhor definição do conteúdo a ser apresentado ao longo do ano, planejar suas aulas, propor avaliações e utilizar métodos de ensino que poderiam auxiliá-la em seu trabalho docente.

Ademais, no edital do PNL D 2011, consta o manual do professor que acompanha as coleções didáticas, com o objetivo de auxiliar o professor tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto linguístico-comunicativo. Embora o manual não seja o único fator determinante para a formação continuada do professor de inglês, em muitos casos pode ser a única fonte bibliográfica disponível (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011). Segundo as autoras:

O que se percebe é que, se, por um lado, a adoção de bons livros didáticos por si só não garante o sucesso no ensino e aprendizagem (RANGEL, 2007), nem signifique a solução de todos os problemas relacionados à aprendizagem de língua estrangeira no contexto da escola pública, por outro lado, a inclusão do componente curricular língua estrangeira moderna no PNL D significa o incentivo para a consolidação de outras políticas vinculadas à existência desse livro, tais como a de produção bibliográfica, de projetos de formação para professores e de fortalecimento das bibliotecas escolares. (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011).

O que sugerem as autoras acerca da adoção do livro didático vai ao encontro da minha análise sobre os excertos da professora Camomila. Embora essa atitude não seja a solução completa para os desafios enfrentados no ensino de línguas estrangeiras na escola pública, ela pode impulsionar a implementação de outras medidas para melhorar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com especial contribuição para a formação de professores.

Ao analisar as declarações do professor Alecrim, destaco que houve uma mudança de perspectiva em relação ao uso de tecnologias, conforme ele mencionou que passou a refletir sobre a utilização desses recursos após sua capacitação na BNCC. Além disso, o participante também considerou o livro defasado, o que o torna pouco motivador. É importante ressaltar que, das dez aulas observadas, o livro didático foi utilizado em apenas duas ocasiões: uma para realizar uma atividade e outra para a correção. Dos 32 alunos presentes, apenas cinco estavam com o livro didático. Ao questionar o motivo disso, fui informada de que nem todos os alunos possuíam o livro. Segundo o professor, "os alunos o perdem, não o trazem e às vezes nem sabem onde ele está". Nessa mesma aula, o professor solicitou que os alunos usassem seus celulares para tirar fotos dos livros dos colegas e acrescentou: "Vamos utilizar a tecnologia a nosso

favor". Essa afirmação está alinhada com as pesquisas de Zacchi (2017), Boa Sorte (2019) e Santos (2020) sobre o *smartphone* como uma presença constante no contexto das salas de aula, com o objetivo não apenas de diminuir a distância entre as realidades presentes na sala, mas também de abordar assuntos relevantes para os alunos. Vale lembrar que o professor Alecrim costumava solicitar aos alunos que não utilizassem celulares durante as aulas.

Nas demais aulas, foram utilizadas como práticas pedagógicas, materiais adicionais para leitura e exercícios de compreensão auditiva. O texto de leitura abordou o tema do bem-estar (*well-being*), sendo um desafio para os alunos devido ao vocabulário desconhecido. Diante da dificuldade de um aluno, o professor Alecrim respondeu: "Você precisa entender, já que está em inglês", e acrescentou: "Não olhe no celular, certo?" Na atividade de compreensão auditiva, o foco era fazer os alunos utilizarem a estrutura gramatical do Presente Contínuo ao discutir planos futuros. Além disso, foram realizadas outras atividades relacionadas aos projetos interdisciplinares, que ocorrem anualmente conforme o calendário escolar. A minha análise desse cenário é que, quando o professor decide não utilizar o livro didático, acaba recorrendo a materiais provenientes de várias fontes, e frequentemente de outros livros didáticos. Isso pode resultar em uma espécie de "colcha de retalhos", como apontado por Coracini (2011), em que os conteúdos não possuem conexão entre si ou com o contexto em que estão inseridos.

Nas aulas de língua inglesa, o uso consciente e crítico do livro didático desempenha um papel importante no desenvolvimento das habilidades necessárias para aprender uma nova língua. É responsabilidade do professor utilizar de forma mais eficaz e completa os materiais disponíveis, a fim de garantir uma aprendizagem eficiente. Portanto, o sucesso do livro didático na sala de aula depende mais da maneira como o professor o utiliza do que do próprio material em si. O professor deve estabelecer uma conexão entre o livro didático, o aluno e o ambiente escolar. Conforme apontado por Nunan (1997), a autonomia dos professores e os livros didáticos são compatíveis, pois os professores têm a capacidade de expandir e adaptar o conteúdo de acordo com seu contexto específico.

No segundo quadro, abordo um assunto significativo no campo da educação: a formação de professores de língua inglesa. Minha intenção não é criticar diretamente a formação dos professores, mas sim examinar, com base em pesquisas realizadas, a atual realidade da educação em que estamos envolvidos.

Quadro 14: Formação de professores de língua inglesa

“[...] na **universidade** só tive **aulas expositivas** mesmo. Nenhum professor usou tecnologia.”

(Excerto da entrevista com a professora Camomila)

“[...] na **Universidade** a gente usava **bastante o laboratório nas aulas de inglês**...acho que só a professora de inglês usava. Usava fita cassete, o projetor também, além dos CDs, né que os professores andavam com aquele sonzinho, né? [...]” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

“[...] **a forma de ensinar** que eu sei é do **cursinho de línguas** onde eu dei aulas durante seis anos. Depois fui para outra escola onde fiquei por cinco anos. Foi assim que eu aprendi algumas **técnicas**, ou muitas, de como ensinar. **Ensinar inclusive sem livro, que foi como você viu, eu disse logo no primeiro dia, olha eu não uso livro**. Era uma aula que **não era book centered**. Eu aprendi a lecionar sem necessitar do livro na **proposta da abordagem comunicativa mesmo**. Eu fiquei com isso na cabeça e pensei pelo menos isso eu vou propor para os meus alunos na rede pública, porque estuda-se muito para passar no vestibular e a gente sabe que são poucas vagas em uma universidade [...] **por isso eu tento incentivar os alunos da rede pública a perceber que eles são capazes de aprender** qualquer idioma e que **há um bom tempo o inglês tem sido a língua da vez, né?** Está dominando o mercado internacional, então vamos aprender inglês. Estimular eles a falar [...]” (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

Primeiramente, o que emerge dos excertos dos participantes são diferentes quanto à percepção de aprendizagem no curso de graduação. Quando abordamos o ensino e a aprendizagem de línguas, é fundamental levar em consideração os diversos contextos bem como alguns dos inúmeros aspectos que compõem a complexidade desse processo. Entre eles, destacam-se a influência das tecnologias digitais da informação e comunicação nos ambientes de formação e atuação dos futuros professores bem como a formação inicial desses profissionais durante o período universitário que, muitas vezes, se baseia em práticas descontextualizadas e não acompanha as mudanças da sociedade. Nesse contexto, creio que seja apropriado o argumento de Gimenez (2011) acerca dos cursos de Letras, no desempenho de grande responsabilidade no processo de formação de professores de línguas. É importante reconhecer que a ênfase na formação não deve se limitar apenas ao desenvolvimento das chamadas competências linguístico-comunicativas. No entanto, isso não implica que essas competências

sejam desnecessárias. Pelo contrário, elas são fundamentais. Um dos conhecimentos indispensáveis para os professores é justamente o conteúdo que eles desejam ensinar. O que está em jogo é que o conteúdo tem passado por mudanças, assim como os significados atribuídos a ele. A própria definição dos conteúdos a serem ensinados está sendo reavaliada.

Nesse sentido, os cursos de Letras precisam adaptar sua abordagem de ensino para refletir essas transformações. É necessário considerar não apenas o domínio das competências linguísticas, mas também as mudanças nas perspectivas teóricas e práticas sobre o ensino de línguas. Isso implica em repensar os currículos, incluindo uma reflexão crítica sobre os conteúdos a serem ensinados. Dessa maneira, a formação crítica de professores tem um papel fundamental ao romper com as práticas de ensino verticalizadas, nas quais o professor é visto como detentor absoluto do conhecimento e as abordagens linguísticas estruturais e tradicionais são naturalizadas. Com base em Souza (2018, p. 167-168), destaco:

[...] a formação crítica de professores de língua inglesa consiste em ajudá-los num processo constante de questionamento de suas práticas para que não sejam naturalizadas e se tornem o único caminho possível. Exercitar os questionamentos, as dúvidas, pode permitir a busca por práticas que vão sendo reinventadas a partir dos novos contextos, das novas realidades, dos imprevistos. Além disso, uma formação crítica cria condições para o professor perceber o quanto suas escolhas de abordagem do conteúdo e de estratégias de ensino estão relacionadas ao que ele entende como sendo o seu papel como professor, o papel do aluno no processo de aprender, como devem ser estabelecidas as interações professor-aluno, aluno-aluno no processo de ensino e aprendizagem. E tais escolhas acabam por refletir no perfil de aluno que será formado, mais ou menos passivo; mais ou menos agente. (SOUZA, 2018, p.167-168).

A proposta constante de reinvenção apresentada pela autora fortalece ainda mais a tendência de mudança de paradigmas na educação contemporânea. Ao contrário do ensino tradicional, que se baseia em abordagens estáticas, memorização e ênfase no conteúdo, a formação crítica busca repensar práticas que não estão alinhadas aos dias atuais.

O excerto da professora Camomila, em que ela menciona ter tido “apenas aulas expositivas”, não implica necessariamente que não tenha havido o uso de recursos tecnológicos. A referência a aulas expositivas sugere que o formato predominante tenha sido de transmissão de conhecimento unidirecional por parte do professor. Entretanto, ainda é possível que tenham sido utilizados recursos tecnológicos como projeção de slides, vídeos ou outras ferramentas digitais para complementar a exposição. Mesmo que tenha havido o uso de tecnologia nas aulas mencionadas pela professora Camomila, a essência da crítica – ou talvez não seja uma crítica, mas sim uma constatação - reside na predominância do modelo expositivo, que pode limitar o engajamento e a participação dos estudantes. Essa perspectiva traz à mente as considerações de

Gimenez (1994) em sua pesquisa sobre a relação entre crenças, biografia e identidades, na qual a autora observa uma forte identificação dos professores com seus antigos mestres:

dos que causaram sensação de fracasso, o distanciamento, dos que foram considerados pelos sucessos, o desejo de “fazer igual”. [...] A força impactante da socialização nos bancos escolares sobre as identidades de futuros professores precisa ser compreendida nos programas de formação profissional, sob pena de não desafiarmos as práticas que se repetem porque as condições para sua existência permanecem as mesmas, embora os indivíduos sejam diferentes. (GIMENEZ, 1994).

Portanto é necessário desafiar as práticas estabelecidas e proporcionar aos futuros professores uma formação que os encoraje a refletir criticamente sobre suas experiências passadas e a buscar abordagens inovadoras e mais adequadas às necessidades contemporâneas dos alunos. Essa atitude mantida pela participante, pode ser explicada pela tendência de reproduzir métodos e abordagens que foram internalizados durante a formação inicial. Quando os professores se encontram presos nesse ciclo, podem enfrentar dificuldades para questionar e reavaliar suas práticas pedagógicas bem como para adotar abordagens mais inovadoras e eficazes.

Nessa perspectiva, ao analisar os fragmentos da professora Camomila sobre sua abordagem de ensino adquirida durante sua experiência como professora em cursos de idiomas, observo sua ênfase em: técnicas de ensino, incluindo a proposta de ensinar sem o uso de livros (aula que não era *book centered*), como proposta da abordagem comunicativa; a língua inglesa como “língua da vez”, ressalta que os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação tenham sido limitados ou pouco aproveitados por ela, tendo em vista a pouca familiaridade com os conceitos de método, metodologia, abordagem e outros saberes relacionados à sua formação profissional.

Todavia, em relação ao trecho sobre a formação do professor Alecrim, observo uma ênfase na valorização da graduação ao mencionar que o Laboratório era frequentemente utilizado nas aulas de inglês. Isso indica que a instituição de ensino proporcionava recursos adequados para o aprendizado da língua. Além disso, em conversas informais (*outliers*), o professor menciona que as aulas de língua inglesa na universidade foram suficientes para sua aprendizagem, não havendo necessidade de frequentar escolas particulares para o estudo do idioma. Embora o depoimento do professor Alecrim seja positivo em relação à graduação, é importante levar em consideração que ele representa um caso específico. Nem todos os estudantes têm a mesma experiência e resultados ao estudar línguas estrangeiras na

universidade. A diversidade de métodos de ensino, qualidade das aulas e níveis de dedicação dos alunos podem influenciar nos resultados individuais. Essa análise, remete novamente a Gimenez (2011) sobre a necessidade de lançar o olhar para além do “bom professor”, ou melhor, compreender que o “bom professor” reside na relação entre sujeitos, artefatos, sentidos historicamente constituídos, conhecimentos produzidos pela participação em práticas culturais e, dentre eles, seu conhecimento de língua inglesa. Termina esta subseção concordando com as assertivas de Kumaravadivelu (2012b, p. 5):

[...] não há clareza, no que se refere ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, acerca de quais sejam as demandas e expectativas de professores e alunos nesse novo contexto global. Nesse sentido, aos formadores de professores de Língua Inglesa resta a tarefa de ajudar futuros professores a perceber suas posições nos diversos contextos históricos e institucionais nos quais estão inseridos e as possibilidades de transgressão e transformação. Uma vez que, em virtude do novo contexto global, elaboram-se questionamentos acerca do que significa ser professor de inglês [...] (KUMARAVADIVELU, 2012b, p. 5)

Ser um professor de inglês no novo contexto global requer uma abordagem flexível e adaptável, bem como uma consciência das mudanças sociais, culturais e tecnológicas. É importante que os professores sejam capazes de utilizar estratégias inovadoras de ensino, integrando recursos digitais e promovendo a competência comunicativa e cultural dos alunos. Cabe aos formadores prepararem os licenciandos no sentido de consolidar essa compreensão.

3.3 Práticas pedagógicas nas competências 4 e 5 da BNCC: desafios em sala de aula

Começo esta subseção, primeiramente, citando alguns conceitos acerca de currículo. Para tanto, trago autores, entre eles Sacristán (2000), que argumenta que o currículo não é apenas um conceito, mas sim uma construção cultural que abrange a organização das práticas educacionais. Sob essa perspectiva, a definição dos conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas na escola está inevitavelmente ligada a relações de poder e ideologias que permeiam o currículo. Ele não se resume apenas a um conjunto neutro de conhecimentos apresentados em textos e salas de aula, mas faz parte de uma visão específica de um determinado grupo sobre o que é considerado conhecimento legítimo. Ao examinar a construção do currículo escolar, é crucial questionar quais conhecimentos são essenciais para os alunos e se eles serão aplicáveis no dia a dia.

Por meio das teorias críticas, é possível compreender o currículo como um espaço de poder que transmite e reproduz a ideologia dominante. De acordo com Silva (2011, p. 148), "o currículo age de forma ideológica para perpetuar a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é positiva e desejável". Portanto, sob essa perspectiva, o currículo é uma construção social fundamentada em valores e ideologias.

Na teoria pós-crítica, destaca-se o multiculturalismo como uma abordagem que enfatiza a diversidade cultural da sociedade, defendendo a igualdade, o respeito e a tolerância entre as diferentes culturas. De acordo com Silva (2011, p. 90), "o multiculturalismo revela que a igualdade em questões de educação e currículo é influenciada por outras dinâmicas, como gênero, raça, sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas apenas à dinâmica de classe". O que é considerado como currículo em um determinado momento e em uma determinada sociedade é resultado de um processo histórico, cultural e político. Como observa Silva (2011, p. 150), "o currículo é uma jornada, uma viagem, um percurso [...] o currículo é um texto, um discurso, um documento. O currículo é um documento de identidade".

De acordo com Sacristán (2000, p. 15), o currículo não é simplesmente um objeto estático derivado de um modelo coerente de pensar a educação, mas sim uma prática em si mesma. O currículo é uma expressão das funções sociais e culturais de um ambiente escolar específico, reunindo uma variedade de práticas, incluindo a prática pedagógica desenvolvida na instituição. Essa prática pedagógica representa um espaço de desafios constantes, exigindo dos educadores a capacidade de questionar visões pré-concebidas, desconstruir concepções e práticas estabelecidas e construir novas abordagens e concepções que orientem sua atuação docente. Corroborando a perspectiva sobre o conceito de prática pedagógica, Lima (2019, p.29) afirma que "é a intencionalidade que deve constituir-se como elemento gerador de desejos e ações no contexto da educação". Esse aspecto da intencionalidade também é evidente nas palavras de Franco (2016, p.536), que destaca:

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos [...] (FRANCO, 2016, p.536)

No cerne dessa ideia, encontra-se a conexão entre o currículo e a prática pedagógica. Além disso, nessa mesma perspectiva – da formação crítica, reflexiva, dialógica e emancipatória – conceber o currículo como uma práxis implica reconhecer que diversas ações

intervêm em sua construção. Essas proposições estão alinhadas às concepções de Freire (2011), cujos princípios com relação à educação sugerem uma abordagem mais humanizada e crítica no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que esta subseção terá como análise as competências 4 e 5 da BNCC, considero que seja relevante relembrar ao leitor acerca dessas competências, para posterior análise dos excertos dos participantes. Abordo, inicialmente, a competência 4 – comunicação – refere-se à utilização de diferentes linguagens, verbal, visual-motora, Libras, escrita, corporal, visual, sonora e digital, linguagem artística, matemática e científica, considerando a importância de o aluno saber expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos de leituras plurais e multimodais (BRASIL, 2018).

Essa competência estabelece uma conexão significativa com os componentes curriculares da área de linguagens, como a Língua Portuguesa, a Arte, a Educação Física e a Língua Inglesa. Essas disciplinas devem colaborar entre si para explorar as diversas formas de expressão social das práticas linguísticas e interações comunicativas em nossa sociedade contemporânea, que é caracterizada por uma ampla gama de possibilidades de comunicação, interação social e expressão corporal e artística.

A competência 5 – Cultura Digital – cujo objetivo é adquirir um entendimento crítico e reflexivo no uso, criação e compreensão das tecnologias digitais de informação e comunicação, de modo a facilitar a comunicação, acesso e disseminação de informações, bem como a produção de conhecimento (BRASIL, 2018). Essa competência é considerada relevante para a exploração didático-pedagógica, pois está diretamente relacionada ao contexto atual, que é caracterizado pelo surgimento e avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

No contexto mencionado, continuo a análise dos temas emergentes nas narrativas dos participantes, os quais englobam: no primeiro quadro, apresento os excertos sobre as práticas pedagógicas e a BNCC e no segundo quadro, sobre Interdisciplinaridade.

Quadro 15: Práticas pedagógicas e a BNCC

“[...] **a capacitação sobre a BNCC foi aqui na escola**. Uma professora que foi participar do curso na Secretaria e depois trouxe para nós.” (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

“[...] é, é **interessante**, mas é o que eu sempre falo: **uma coisa é a teoria outra coisa é a outra coisa é a prática**, nem tanto a prática, mas a realidade em que a gente está inserido [...]” (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

“[...] a gente colocar em prática o que está no papel depende de vários fatores, como por exemplo, **nem todos os alunos têm celular, como eu já disse [...]**” (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

“[...] **A BNCC veio para procurar melhorar é positivo**, porém em relação ao uso de tecnologias em sala de aula eu senti isso, **essa dificuldade a realidade é outra [...]**” (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

“[...] **sobre a capacitação da BNCC** eu acho que veio mais **cobrança para cima do professor**. Mas eu acredito que a **estrutura que eles fizeram para o inglês ficou boa. Eles dividiram em eixos, né? Da leitura, da gramática, mas ao mesmo tempo as habilidades são muitas, habilidades que não dá tempo pela carga horária da disciplina, pela dificuldade que os alunos têm, a quantidade de alunos [...]**” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

“[...] eu gostaria muito de ter a possibilidade de trabalhar assim... a questão do **falar inglês** em sala de aula, porque **é o que a gente menos consegue [...]**” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

“[...] a BNCC tem **muita cobrança em cima do professor**, mas ao mesmo tempo a carga horária da disciplina não trouxe uma mudança que mostre que **o aluno esteja aprendendo de fato...** e não só fazer a prova e passar [...] e o legal seria que eles aprendessem a falar mesmo em inglês, a ouvir direitinho [...]” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

“[...] a **questão da gramática na BNCC**, eu acredito que as pessoas que elaboraram o documento final não se atentaram, por exemplo, colocar o Presente Perfeito no 8º. ano que era do 9º. ano [...] os meninos do 8º. ano não têm essa maturidade para usar o Presente Perfeito [...] a gente acaba nem conseguindo trabalhar.” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

“[...] **tem muita coisa do “faz de conta”...essa questão das habilidades mesmo**. Têm habilidades que misturam o Passado Contínuo e o Passado Simples, né? Ah, mas não é tudo Passado? É. Mas acontece que o Passado Simples é um tempo extenso para ele aprender os verbos e tudo [...]” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

“[...] Na verdade, **a capacitação foi para a gente entender como é a BNCC**, como os conteúdos estavam redistribuídos. **Agora assim, como usar, aí não teve**. Era um exemplo e olhe lá [...]” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

“[...] eu até questioneei em um encontro que a rede estadual fez. **Por que não tem conteúdo local?** E a resposta foi: porque a gente **não queria botar muito conteúdo** [...] Porque no **Currículo de Sergipe eles não acrescentaram nada**, só fizeram mudar a estrutura na apresentação. Até a própria divisão dos eixos eles misturaram. Deram mais ênfase às unidades temáticas e os livros não seguem. **Aí você fica: vou seguir o que está mais de acordo com a BNCC, ou o Currículo de Sergipe?** [...] então eu sigo o livro quando é possível [...]” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

[...] eu acho que esses **livros foram feitos a toque de caixa, né?** Porque foram feitos na mesma época em que a BNCC estava em processo de aprovação. Os autores botam **textos longos** e para a **carga horária não dá tempo** [...]” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

Iniciando com os excertos da professora Camomila, percebo uma atitude um pouco cautelosa com relação à capacitação sobre a BNCC, como por exemplo: “é, é interessante, mas é o que eu sempre falo: uma coisa é a teoria outra coisa é a outra coisa é a prática”. Como não ficou muito claro, retomei a pergunta depois de algum tempo e a resposta: “a gente colocar em prática o que está no papel depende de vários fatores, como por exemplo, nem todos os alunos têm celular, como eu já disse”. A ideia repetida sobre a falta de celular por parte dos alunos pode parecer pouco conhecimento da participante a respeito da BNCC, ou talvez as orientações norteadoras para a compreensão do documento, não tenham tido algum tipo de acompanhamento por parte dos formadores.

Passando aos fragmentos do professor Alecrim, percebi um envolvimento maior sobre o tema, inclusive, expressando claramente suas percepções e pontos de vista dentro da realidade da escola em que trabalha. Ao expressar “acho que veio mais cobrança para cima do professor”, o participante tem a percepção de que a implementação da BNCC foi um processo educativo imposto. No entanto, quanto à divisão dos eixos, percebe um aspecto positivo: “a estrutura que eles fizeram para o inglês ficou boa; da leitura, da gramática”. Cabe aqui, expor as orientações para o currículo de Língua que apresentam a organização baseada em eixos denominados organizadores. A BNCC inclui, em seu primeiro eixo organizador, a oralidade, que engloba a compreensão e a produção oral, com ênfase na negociação para construir significados

compartilhados entre os interlocutores. O segundo eixo aborda a leitura como uma prática de linguagem, destacando a construção de significados com base na compreensão da natureza histórica e cultural dos diferentes gêneros textuais presentes na sociedade. O terceiro eixo considera a escrita em duas perspectivas. Por um lado, reconhece a escrita como um processo colaborativo e processual, associado ao aspecto decodificador e técnico. Por outro lado, compreende-se que a escrita envolve etapas coletivas ou individuais, como o planejamento, produção e revisão, nas quais são feitas e avaliadas decisões sobre como comunicar aquilo que se deseja, levando em consideração o objetivo do texto, o suporte que permitirá sua circulação social e os possíveis leitores. (BRASIL, 2017)

Porém, no que diz respeito às habilidades, o professor expressa críticas sobre a quantidade em relação à carga horária da disciplina, bem como as dificuldades enfrentadas devido ao número de alunos, além dos problemas de aprendizagem apresentados por eles. Destaco a concepção de habilidades, que a BNCC define como “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 27). Essa preocupação do participante nos alerta sobre os efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na rotina das escolas, conforme observado por Oliveira (2008, p. 545):

É preciso se atentar para o fato de que o currículo não é neutro; ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação. (OLIVEIRA p. 545)

Essa afirmação ressalta a necessidade de considerar o currículo como um espaço de poder, influenciado por decisões políticas, ideológicas e sociais. A seleção de conteúdos, habilidades e abordagens pedagógicas não é neutra, mas sim moldada por perspectivas e interesses específicos. Isso significa que o currículo pode refletir e perpetuar desigualdades sociais e culturais. Ademais, observo que os professores desempenham um papel fundamental na reflexão crítica sobre o currículo, que é destacado no fragmento do professor Alecrim: “tem muita coisa do faz de conta”, ao se referir às habilidades, explicando não ser possível desenvolver conteúdos específicos no mesmo ano letivo.

Outro ponto que leva à reflexão sobre a BNCC é observado no excerto do professor Alecrim quanto a sua percepção de que o documento não trouxe mudanças acerca das avaliações de aprendizagem que, de acordo com ele, “mostre que o aluno esteja aprendendo de fato” e não apenas fazer a prova e passar. Essa posição valida a necessidade de um currículo

que auxilie na seleção dos conteúdos a serem abordados pelas escolas e, conseqüentemente, os conteúdos que serão avaliados em exames externos.

Diante deste cenário, é importante acrescentar algumas considerações sobre o Projeto Político-Pedagógico de cada escola. Compreendo a importância da BNCC como uma contribuição para orientar o trabalho dos professores, porém com instrumentos de avaliação coerentes. No entanto, creio que seja necessário questionar se haverá espaço para considerar as particularidades de cada instituição, cuja ênfase está no Projeto Político-Pedagógico. Esse projeto não pode ser excluído na elaboração do currículo, pois reflete os anseios da escola e da comunidade.

De acordo com Veiga (2001), o Projeto Político-Pedagógico é definido como a estrutura organizacional e o trabalho pedagógico da escola, abrangendo diversos aspectos que devem ser considerados. Esses aspectos incluem as finalidades da escola, sua estrutura organizacional, o currículo adotado, a distribuição do tempo escolar, os processos de tomada de decisão, as relações de trabalho estabelecidas e as práticas de avaliação, além de apontar os caminhos que a escola seguirá, definindo sua identidade.

Não creio que um currículo pré-definido deva ser uma exigência obrigatória, sem se levar em conta o contexto, a diversidade cultural e a realidade local. Assim sendo, apresento no quadro a seguir os excertos que emergiram sobre a interdisciplinaridade.

Quadro 16: Interdisciplinaridade

[...] **sobre a interdisciplinaridade a escola trabalhou o folclore e eu trabalhei com eles alguns provérbios.** Gravei umas vídeo aulas, **mas como nem todo mundo tem celular,** deixei aberto para quem quisesse participar. De uma sala de trinta, dez quiseram participar. Ali a gente envolveu provérbios, um pouquinho da **história do folclore. Isso tudo bilíngue para que um se expresse em inglês e o outro fazia a tradução**[...] tinha cartazes em inglês [...] um aluno lia e o outro traduzia [...] (Excerto da entrevista com a professora Camomila)

[...] **sobre interdisciplinaridade a gente ainda não conseguiu integrar** [...] eu sinto falta, eu **gostaria de poder trabalhar com os outros professores.** No projeto Sergipanidade teve um pouco, mas no dia-a-dia, não.” (Excerto da entrevista com o professor Alecrim)

A interdisciplinaridade envolve a integração de diferentes disciplinas e áreas de conhecimento para abordar um determinado tema, problema ou questão, permitindo que alunos e professores compartilhem conhecimento de maneira integrada, o que estimula o

desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, além de promover o trabalho em equipe, respeitando-se a diversidade cultural. Antes de iniciar a análise dos excertos dos participantes, é relevante apresentar alguns autores que fundamentam o tema em discussão.

A interdisciplinaridade na produção e socialização do conhecimento no campo educacional tem sido amplamente discutida por diversos autores, especialmente aqueles que pesquisam teorias curriculares e epistemologias pedagógicas (FAZENDA, 1979; MORIN, 2005; JAPIASSU, 1976; GADOTTI, 2004). Na literatura sobre o tema, geralmente há um consenso em relação ao propósito e significado da interdisciplinaridade: ela busca superar a visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Esse movimento visa a estabelecer novas formas de organização do conhecimento ou um novo sistema de sua produção, difusão e transferência, como proposto por Michael Gibbons e outros (1997).

Nesse contexto, a interdisciplinaridade desempenha um papel crucial como articuladora do processo de ensino e aprendizagem. Ela se manifesta como uma atitude Fazenda (1979), um modo de pensar Morin (2005), um pressuposto na organização curricular Japiassu (1976), um fundamento para as escolhas metodológicas do ensino Gadotti, (2004) e um elemento orientador na formação dos profissionais da educação.

A interdisciplinaridade como atitude implica em reconhecer a importância de conectar diferentes áreas de conhecimento, promovendo diálogo e integração entre elas. É uma postura que valoriza a interação entre os saberes e a compreensão holística dos fenômenos estudados. Como modo de pensar, a interdisciplinaridade estimula a reflexão crítica sobre a complexidade dos problemas e questões, buscando ir além das fronteiras disciplinares e explorar conexões e relações entre diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem estimula a capacidade de fazer conexões entre conceitos, reconhecendo as interdependências e interações entre os diferentes campos de estudo.

Na organização curricular, a interdisciplinaridade é um pressuposto que orienta a estruturação dos conteúdos de forma a promover a integração e a transversalidade entre as disciplinas. Ela permite que os alunos compreendam como os conhecimentos se relacionam e se aplicam na realidade, incentivando uma aprendizagem significativa e contextualizada. No ensino, a interdisciplinaridade serve como fundamento para a escolha de abordagens metodológicas que promovam a integração dos saberes. Ela estimula a adoção de práticas pedagógicas que envolvam a colaboração, o diálogo, a investigação e a resolução de problemas de forma multidimensional, desenvolvendo habilidades cognitivas e socioemocionais nos estudantes. Além disso, a interdisciplinaridade desempenha um papel importante na formação

dos profissionais da educação, orientando sua prática pedagógica e incentivando a busca contínua por atualização e diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento.

Morin (2005), um dos teóricos dessa abordagem, sustenta que somente o pensamento complexo, diante de uma realidade igualmente complexa, pode impulsionar a reforma do pensamento em direção à contextualização, articulação e interdisciplinaridade do conhecimento produzido pela humanidade. De acordo com o autor:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN, 2005, p. 23)

Vivemos em um mundo cada vez mais interconectado, interdisciplinar e complexo. Portanto, a escola precisa se adaptar a essa realidade em constante evolução. Ela deve promover uma abordagem interdisciplinar que permita aos alunos compreender as interconexões entre as diferentes áreas do conhecimento, desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolver problemas complexos de forma integrada. Corroborando o pensamento de Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é um processo metodológico no qual o sujeito constrói o conhecimento por meio de sua relação com o contexto, a realidade e sua cultura.

Neste cenário, podemos observar que os excertos do professor Alecrim revelam a escassez da interdisciplinaridade no ambiente escolar e o desejo, demonstrado pelo professor, de integrar, de alguma forma, as outras disciplinas: “eu sinto falta, eu gostaria de poder trabalhar com os outros professores”. Além disso, pude notar que o projeto Sergipanidade, que se apresenta como uma proposta contínua a ser desenvolvida e aplicada anualmente, teve uma participação limitada das outras disciplinas. Esse fato ressalta a importância do acompanhamento por parte de gestores e coordenadores, a fim de garantir que propostas com objetivos tão promissores não fiquem aquém dos resultados esperados. Os excertos da professora Camomila destacam a utilização das tecnologias digitais em um projeto relacionado ao folclore. No entanto, as práticas pedagógicas não obtiveram os resultados desejados devido à escassez de celulares entre os alunos. Esses excertos me remetem a Santaella (2023, p. 127) ao afirmar:

Por meio da interdisciplinaridade, a ciência da aprendizagem busca não só a identificação, sob múltiplos pontos de vista, das habilidades e competências envolvidas na aprendizagem, mas também responder como ensinar essas habilidades por diferentes meios. As metodologias de ensino dependem das fontes em que se fundamentam, mas, para a educação, o que mais importa é a passagem dos fundamentos para as práticas efetivas. (SANTAELLA, 2023, p. 127)

Assim sendo, acredito que a escola desempenha um papel fundamental como um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, como um meio de acesso à cidadania, criatividade e autonomia para o sujeito. Ela não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um processo de vivência, proporcionando uma preparação contínua para o futuro. Nesse sentido, a organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a diversidade de vozes, concepções, experiências, ritmos, culturas e interesses dos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar às considerações finais desta pesquisa, sinto a necessidade de refletir sobre os primeiros desafios que enfrentei ao iniciar meu mestrado. Desde o momento em que enviei meu projeto, tinha um objetivo claro em mente, mas não podia prever com certeza se todas as questões que buscava responder poderiam ser realmente elucidadas. O processo de pesquisa é repleto de incertezas e imprevistos. À medida que avançamos, surgem novos questionamentos, obstáculos e descobertas que muitas vezes nos desviam do caminho originalmente traçado. É nesse contexto de desafios e incertezas que o verdadeiro trabalho de pesquisa se revela.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, encontrei dificuldades e obstáculos que me fizeram repensar abordagens, ajustar metodologias e buscar novas fontes de informação. O caminho percorrido foi marcado por tentativas e erros, por experimentação e reflexão constante. No entanto, apesar das dificuldades, essa jornada também foi enriquecedora. Cada obstáculo superado e cada descoberta feita contribuíram para o amadurecimento do meu pensamento e para o aprimoramento da pesquisa como um todo. A incerteza inicial se transformou em motivação para buscar respostas e expandir meu conhecimento.

É importante ressaltar que, embora nem todas as questões possam ter sido respondidas de forma definitiva, o processo de pesquisa proporcionou *insights* valiosos e contribuiu para o avanço do conhecimento na área em questão. Os resultados obtidos, mesmo que parciais, representam um passo importante na compreensão do tema e podem servir como ponto de partida para futuros estudos.

Na introdução desta pesquisa, destaquei minha trajetória profissional como professora e coordenadora pedagógica, pois essa experiência moldou minha perspectiva e meu interesse pelas práticas educacionais. Ao longo do tempo, tive a oportunidade de realizar observações de aulas e reconheço a relevância de registrar as dificuldades encontradas nesse processo, embora essas observações tenham acontecido em cursos livres.

Uma das principais dificuldades que enfrentei durante as observações foi o desafio de dissociar meu olhar de coordenadora pedagógica do papel de uma observadora não participante. Embora tenha tentado adotar uma postura neutra e imparcial, não há como separar completamente minhas experiências anteriores e minha compreensão do trabalho pedagógico das escolas, visto que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Como coordenadora pedagógica, meu foco sempre foi apoiar e desenvolver os professores, auxiliando-os na melhoria de suas práticas. Essa perspectiva influencia quase que naturalmente minha forma de

observar as aulas, pois estou atenta aos aspectos didáticos e metodológicos que podem ser aprimorados.

Apesar de consciente dessas dificuldades, acredito que uma dissociação total entre meu papel de coordenadora pedagógica e minha função como observadora seja praticamente impossível. Isso ocorre porque minha bagagem de conhecimentos e experiências influencia inevitavelmente minha visão e análise das práticas educacionais.

No entanto, é importante destacar que, mesmo com essa dificuldade, busquei adotar uma postura de respeito e valorização das práticas dos professores durante as observações. Reconheci que cada professor tem seu estilo e abordagem próprios, e que nem sempre as práticas que eu poderia considerar ideais se aplicam a todos os contextos. Dessa forma, minha intenção ao realizar as observações de aulas foi compreender e aprender com a diversidade de práticas pedagógicas encontradas nas escolas.

Ainda na introdução, trouxe discussões a respeito da BNCC que têm suscitado questionamentos sobre a forma como os currículos escolares deverão ser organizados. Destaquei o ordenamento dos elementos da problemática que formaram o foco da investigação nas competências 4 e 5 da BNCC. Apresentei como **objeto de estudo** a análise acerca de como os professores de inglês fazem uso das práticas pedagógicas das tecnologias em suas aulas e como compreendem a relação com o que foi exposto nos cursos de formação ofertados pela SEDUC, sobre a BNCC. Com esse propósito, concentrei o foco desta pesquisa no ensino fundamental, 9º. ano, de duas escolas da rede pública estadual de Sergipe, localizadas na capital, Aracaju.

Como **objetivo geral** este estudo buscou compreender as práticas pedagógicas utilizadas para a materialização das competências 4 e 5 nas aulas de inglês das escolas investigadas e o seu alinhamento ao que propõe a BNCC. Quanto aos **objetivos específicos**: verificar as tecnologias disponíveis nas escolas investigadas; identificar as tecnologias utilizadas pelos professores de inglês; analisar as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de inglês para a materialização das competências 4 e 5 da BNCC.

Na segunda seção, apresentei o procedimento metodológico para a realização da investigação e, em seguida, desenvolvi a análise embasada nos aportes teóricos-metodológicos propostos por Freeman (1998) e Auerbach e Silverstein (2003).

No cenário desta pesquisa, posso afirmar que os participantes apresentam perspectivas antagônicas com base nos excertos analisados. Não obstante, é importante destacar que minha intenção não é emitir juízos de valor, mas sim realizar uma análise do que foi mencionado.

Especificamente em relação ao uso de tecnologias como recurso nas práticas pedagógicas, observa-se um distanciamento entre os participantes. Além disso, em relação ao uso do livro didático, também há discrepâncias entre as opiniões de adoção ou não do material. Por fim, no que diz respeito ao curso de formação sobre a BNCC, parece não ter havido resultados significativos quanto às questões norteadoras do documento.

Ao constatar essa diversidade de perspectivas e visões entre os participantes, é importante evitar o julgamento precipitado e buscar compreender as razões por trás dessas divergências. Cada participante possui suas próprias experiências, conhecimentos e crenças, que podem influenciar suas opiniões sobre o uso de tecnologias, o uso do livro didático e os resultados do curso de formação.

É fundamental adotar uma abordagem analítica e reflexiva ao analisar essas discrepâncias. Em vez de rotular as opiniões como certas ou erradas, é necessário examinar as evidências apresentadas pelos participantes, avaliar os argumentos utilizados e buscar compreender os diferentes contextos em que as perspectivas se baseiam.

No que se refere ao uso das tecnologias como recurso nas práticas pedagógicas, é importante investigar os fundamentos teóricos e práticos que embasam as visões divergentes dos participantes. É possível que haja diferenças no acesso às tecnologias, como por exemplo, a escassez de recursos tecnológico digitais nos campos pesquisados, nas habilidades digitais dos professores, nas concepções de aprendizagem ou nas abordagens pedagógicas adotadas, o que pode contribuir para o distanciamento observado.

Quanto ao curso de formação sobre a BNCC, é necessário investigar as possíveis razões para a ausência de resultados significativos. Questões como o formato do curso, a qualidade do material, a adequação às necessidades dos professores ou a eficácia das estratégias de implementação podem ser relevantes para compreender essa falta de impacto.

À guisa de conclusão desta pesquisa, considerando seu objetivo geral de compreender as práticas pedagógicas utilizadas para materializar as competências 4 e 5 nas aulas de inglês das escolas investigadas, é evidente que ainda há um longo caminho a percorrer. Embora existam desafios para a implementação da BNCC acredito que ainda há possibilidades de traçar melhores caminhos em prol da educação.

Nesse sentido, uma das necessidades identificadas é a importância de um trabalho de acompanhamento e supervisão pedagógica por parte dos coordenadores e gestores das escolas públicas estaduais. É fundamental que os órgãos competentes, como as secretarias de educação e as coordenações pedagógicas, intervenham e ofereçam suporte adequado. O acompanhamento

sistemático dessas escolas, por meio de visitas, reuniões e capacitações, pode promover o diálogo entre os professores e ajudar a encontrar soluções conjuntas para os desafios enfrentados.

Além disso, é crucial investir em estratégias de formação continuada para os professores, visando a reflexão e o desenvolvimento profissional. Capacitações específicas sobre temas como gestão de conflitos, diversidade e práticas pedagógicas inovadoras podem auxiliar os docentes a superarem suas divergências e aprimorarem suas abordagens educacionais. Essas ações colaborativas e formativas são essenciais para fortalecer a implementação das competências 4 e 5 no ensino de inglês. A colaboração entre os profissionais da educação, aliada ao suporte institucional, pode criar um ambiente propício para a troca de experiências, o compartilhamento de boas práticas e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Apesar dos desafios existentes, há esperança e possibilidade de avanços na educação. Ao concluir esta pesquisa, reconheço que o caminho percorrido foi desafiador, porém extremamente gratificante. Aprendi a lidar com a incerteza e a adaptar-me às mudanças, e isso fortaleceu minha capacidade de enfrentar novos desafios no campo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AMESTOY, M.D; FOLMER I.; MACHADO G.E. **BNCC em cenários atuais**: currículo, ensino e a formação docente. Santa Maria, RS: Editora Arcos, 2020, ed 1.
- AUERBACH, C.; SILVERSTEIN, L. B. **Qualitative data**: an introduction to coding and analysis. New York: NYU Press, 2003.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al. 2. ed. **Educational psychology: a cognitive view**, 1980.
- AUSUBEL, D.P.. **The acquisition and retention of knowledge**: a cognitive view. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2000.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BOA SORTE, P. Internet memes: classroom perspectives in the context of digital cultures. **Educação e Formação**. Fortaleza, v. 4, n. 12, set-out, p. 51-66, 2019.
- BOA SORTE, P; N. S. M. SILVA; C. B. CARVALHO. Smartphones in higher education classrooms: motivations, rules, and consequences. **Educação em Revista**. 2020, v. 36.
- BRUZZI, D. Uso da Tecnologia na educação, da história à realidade. **Revista Polyphonia**, v. 27/1, jan./ jun. 2016.
- COLL, C. O. **Construtivismo na sala de aula**. Ática, São Paulo, 2011.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**; Câmara de Educação Básica. Resolução n.7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de dezembro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> / Acesso em: 2 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Acesso em: 06 de jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.533**, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 11 jan 2023. Acesso em: 21 jun 2023.

BRASIL. MEC. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o **Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 02 jul 2023.

BRASIL. MEC. **Guia de livros didáticos**: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais - PNLD 2014. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-dopnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 02 jul 2023.

BRASIL. MEC. **Guia de livros didáticos**: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais - PNLD 2014. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-dopnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Acesso em: 02 jul 2023.

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

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. *In*: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FRANÇA, L. C. M.; FERRETE, A. A. S.; GOUY, G. B. (org.). **Educação à distância**: ambientes virtuais, TIC e universidades abertas. Aracaju: Criação, 2010. Disponível em:

<http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ticseadlilianneguilherme.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247. Acesso em: 29 jun. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247. Acesso em: 29 jun. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

FUZA, Ângela Francine e MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2020, v. 25. Acesso em: 20 Jun 2022

GIMINEZ, Telma. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D.C. (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

JORDÃO, C. M. (Org) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

JUCÁ, Leina. Responsabilidades sociais da linguística aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. In: JORDÃO, C. M. (Org). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. (233 - 262).

KALANTZIS, M; COPE, B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÈVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, D.C. (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/proinfo-programa-nacional-de-informatica-na-educacao/>>. Acesso em 27 jun 2023.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2011.

NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, P. e VOLLER, P. (Eds.). **Autonomy and independence in language learning**. Harlow: Pearson, 1997.

OLIVEIRA, FERNANDO B. Entre Liberais e Tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. **Educação em Revista** [online]. 2020, v. 36. Acesso em: 17 ago 2022.

OLIVEIRA, Z.M. F. CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural, **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, maio/ago, p. 535-548. 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo. Parábola, 2019.

PERRENOUD, P. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: ASA, 2001.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo, SP: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. **A inteligência artificial é inteligente?** São Paulo: Edições 70, 2023.

SANTOS, A. E. **Representações de professoras de inglês sobre tecnologias e sua relação com a prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de 2020.

SANTOS JORGE, Míriam Lúcia; TENUTA, Adriana Maria. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, Diógenes C. **Inglês em escolas**

públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. (121-132).

SERGIPE. Governo do Estado de Sergipe. **Currículo de Sergipe.** Regulamentado no Sistema Estadual de Ensino por meio do Parecer nº. 388/2018/CEE e da Resolução nº. 04/2018/CEE. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_se.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

SILVA C. R. INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITO, ORIGEM E PRÁTICA. **Revista Artigos. Com**, v. 3, p. e1107, 16 jun. 2019.

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. V. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, New York, v. 5, n. 2, p.77-91, 2003.

THIESEN, J.S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, volume 13, número 39, páginas 545–554, setembro de 2008

TRICHES, E. F; ARANDA, M. A. M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014- 2016). v. 3, nº 05, **Realização**, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6362/3320>. Acesso em: 20 ago 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001

ZACCHI, V. J.; RIBEIRO, E. M. Jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. (63-86).



APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário sobre formação dos professores de inglês participantes, uso das tecnologias nas práticas de sala de aula e o curso de capacitação sobre a BNCC

Prezado participante,

Obrigada por aceitar participar da minha pesquisa. Sua colaboração será muito importante para meus estudos e de consequente contribuição para a educação.

As respostas deste questionário serão utilizadas somente para fins de pesquisa para este projeto e ficarão sob inteira responsabilidade da pesquisadora, Nadege Ramalho de Siqueira.

A sua identidade será mantida em sigilo.

Muito obrigada por sua colaboração!

Nadege Ramalho de Siqueira

Nome: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

1. Há quanto tempo você é professor na rede pública estadual?

2. Qual o seu nível de escolaridade? Assinale com um X mais de uma alternativa, se necessário. Por favor, informe o ano de conclusão.

() Graduação em _____

() Especialização em _____

() Mestrado em _____

() Doutorado em _____

() Outros. Indique: _____

3. Você leciona inglês em outra instituição? () Sim () Não

Qual? _____

4. Onde você estudou inglês? Assinale com um X mais de uma alternativa, se necessário.

() Escolas de idiomas.

() Na escola regular (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

() Na escola particular (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

() Na universidade.

() Fora do país.

() Outro: Qual?

5. Você faz uso de tecnologias no seu cotidiano? Quais? Com que objetivo?

6. Quais são os recursos tecnológicos oferecidos pela escola? Eles são suficientes?

7. Como foi sua experiência no curso de capacitação sobre a BNCC? Houve algum momento marcante para você?

8. A BNCC incentiva o uso das tecnologias em sala de aula. Qual é a sua opinião sobre isso?

9. Se eu pedir para você apontar pontos positivos sobre a BNCC, quais você mencionaria?

10. Você fazia uso de tecnologias digitais, em sala de aula, antes da formação sobre BNCC? Quais?

11. O que mudou em suas aulas, com relação ao uso das tecnologias digitais, após a formação sobre BNCC?

12. Houve algum momento em que as tecnologias digitais tenham propiciado interdisciplinaridade? Qual foi a disciplina? Como foi o resultado?





APÊNDICE B

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS/TOMADA DE NOTAS

1. Descrição do ambiente de sala de aula:

Iluminação	
Mobiliário	
Ventilação	
Quadro de avisos	
Nível de ruído	
Recursos extras	
Outros	

2. Descrição da aula quanto a:

Número de alunos	
Disposição das carteiras	
Interações professor-aluno	
Interações aluno-aluno	
Práticas pedagógicas	
Resultados	

3. Aula no Laboratório de Informática:

Número de computadores	
Número de alunos	
Tecnologias digitais utilizadas	
Práticas pedagógicas	
Resultados	

4. Comentários adicionais:



APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Você é professor na rede pública há algum tempo. Como tem sido essa experiência?
2. Você inclui o uso das tecnologias em seu planejamento de aula?
3. Quais tecnologias você utilizou nas aulas observadas?
4. Na sua opinião, qual seria a reação dos seus alunos se você usasse algum tipo de tecnologia digital em uma aula?
5. Conte-me um pouco sobre a sua experiência no curso de capacitação sobre a BNCC.
6. Você acredita que a BNCC tem promovido mudanças na escola? Quais são elas?
7. Se conversarmos sobre problemas existentes na BNCC, você mencionaria algum? Quais?
8. Como você analisa a aula em que os alunos utilizaram o Laboratório de Informática?
9. Você notou a contribuição das tecnologias digitais nessa aula?
10. De modo geral, que sentimento você teve ao finalizarmos a pesquisa?

APÊNDICE D



**GOVERNO DO ESTADO DE SERGIPE
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE E DA
CULTURA
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DE ARACAJU – DEA
NOME DA ESCOLA:**

TERMO DE ANUÊNCIA E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, _____ do _____, autorizo a realização do projeto intitulado _____ pelos pesquisadores **Paulo Roberto Boa Sorte Silva e Nadege Ramalho de Siqueira**, que envolverá a **análise do desenvolvimento das práticas pedagógicas com as tecnologias digitais nas aulas de inglês do Ensino Fundamental – Anos Finais, no que se refere às competências 2, 4 e 5 da BNCC. Para tanto, serão conduzidas observações de aulas com notas de campo, gravações em áudios, registros escritos, aplicação de questionários e entrevistas** e será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos **diretores, coordenadores e professores** que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

Aracaju, **06 de abril de 2022.**

Assinatura do responsável pela instituição/organização
(com carimbo)

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**(Novas) Tecnologias e Linguagens na BNCC: competências 4 e 5 nas aulas de Língua Inglesa**”, de responsabilidade de Nadege Ramalho de Siqueira, discente do Programa de Pós Graduação em Educação, nível mestrado da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva. Tendo por objetivo geral, analisar a materialização das Competências 4 e 5 da BNCC, nas aulas de inglês do Ensino Fundamental nas Escolas da Rede Pública de Aracaju, estado de Sergipe.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer tipo de perda ou penalidade. Podendo decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública, garantindo aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa e o direito de ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, caso se sinta prejudicado, nos termos da Lei, de acordo com a da Resolução CNS nº 510.

Caso aceite, você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, mantendo seu nome no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável.

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá material produzido por eles, como constrangimento e situações vexatórias na publicização desses materiais, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno de suas produções, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes, por fictícios, quando da elaboração dos resultados, conforme orientação da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Convém salientar ainda que, caso o participante da pesquisa venha sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação neste referido estudo, previsto ou não, terão direito a assistência e a buscar indenização através de vias judiciais, por parte do pesquisador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Como benefícios diretos, espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para: analisar a exequibilidade do documento da BNCC, os benefícios observados por parte dos gestores, coordenadores e professores, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Todo o procedimento de pesquisa descrito obedecerá rigorosamente a critérios éticos estabelecidos pela legislação vigente que regulamenta a pesquisa com seres humanos. As narrativas serão colhidas seguindo a técnica padrão cientificamente reconhecida, por meio de. Serão preservados o sigilo das informações e a identidade dos(as) participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos(as) participantes pelo pesquisador. As transcrições com as informações coletadas serão mantidas por cinco anos e depois serão inutilizadas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, seguem nossos contatos:

- Nadege Ramalho de Siqueira – Tel. (79) 98829-1132 e e-mail: *nadegesiqueira@gmail.com* (mestrando responsável pela pesquisa).
- Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva – Universidade Federal de Sergipe – Programa de Pós Graduação em Educação – Tel.: (79) 99191-0788 e e-mail: *pauloboasorte@academico.ufs.br* (Orientador do curso de Mestrado).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe -CEP/UFS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos dos participantes da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail *cep@academico.ufs.br*. Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: *cep@academico.ufs.br* Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07 às 12h.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você, participante, tendo todas as vias rubricadas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s).

Identificação do participante

Nome: _____

Aracaju, _____, de _____ de 2022

Nadege Ramalho de Siqueira
Pesquisador Responsável

Colaborador Responsável

APÊNDICE F



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: **(Novas) Tecnologias e Linguagens na BNCC: competências 4 e 5 nas aulas de língua inglesa**

Pesquisador responsável: **Nadege Ramalho de Siqueira**

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: **Universidade Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão**

Telefone para contato: **(79) 98829-1132**

E-mail: **nadegesiqueira@gmail.com**

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Cumprir os termos da resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012 e da resolução nº 510/16, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/1997, 251/1997, 292/1999, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005);
- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe;
- Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Garantir que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Garantir que os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- Garantir que o CEP-UFS será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- Garantir que o CEP-UFS será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos, resultantes desta pesquisa, com o voluntário;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Parcial e Relatório Final da pesquisa.

Aracaju, 16 de maio de 2022.

Nadege Ramalho de Siqueira
Pesquisador responsável

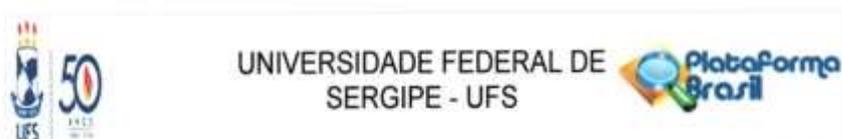
APÊNDICE G

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTO**

Pelo presente Termo, eu _____, autorizo a utilização de minha entrevista (áudio), concedida no dia _____, bem como as gravações (áudio) que possam vir a serem feitas durante os encontros programados da pesquisa intitulada **(NOVAS) TECNOLOGIAS E LINGUAGENS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Competências 4 e 5 nas aulas de Língua Inglesa** à mestrandade Nadege Ramalho de Siqueira (estudante/pesquisadora), RG. 9.666.287-6 SSP/SP, CPF 039.676.498-30, discente do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Sergipe – UFS, usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 510/2016, Artigo 15 do Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período deve ser consultado e novamente autorizá-lo. Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda de Nadege Ramalho de Siqueira, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Aracaju, _____ de _____ de 2022.

Participante da Pesquisa

ANEXO A – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: (Novas) Tecnologias e Linguagens na BNCC: competências 4 e 5 nas aulas de língua inglesa

Pesquisador: Nadege Ramalho de Siqueira

Versão: 1

CAAE: 58765722.0.0000.5546

Instituição Proponente:

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 050446/2022

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto (Novas) Tecnologias e Linguagens na BNCC: competências 4 e 5 nas aulas de língua inglesa que tem como pesquisador responsável Nadege Ramalho de Siqueira, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Sergipe - UFS em 17/05/2022 às 09:23.

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

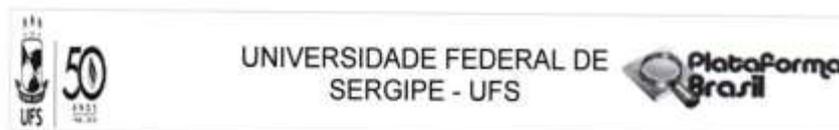
Telefone: (79)3194-7208

CEP: 49.060-110

Município: ARACAJU

E-mail: cep@academico.ufs.br

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (Novas) Tecnologias e Linguagens na Base Nacional Comum Curricular: competências 4 e 5 nas aulas de língua inglesa

Pesquisador: Nadege Ramalho de Siqueira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58765722.0.0000.5546

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.597.390

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1936671.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (Projeto_Pesquisa_1.docx), postados em 03/08/2022.

Introdução:

INTRODUÇÃO: Nos últimos anos, muito tem se discutido sobre a necessidade de olhares ampliados, reflexivos e críticos acerca da Educação, em uma sociedade cujas transformações têm acontecido de maneira rápida e intensa, levando os argumentos sobre os impactos tecnológicos a um patamar infundável de preceitos e possíveis caminhos rumo a uma educação de qualidade. Em um passado, não muito distante, os currículos escolares apresentavam conteúdos pré-definidos em que havia pouca interação entre as disciplinas. Eram ensinados conceitos, porém, sem aprofundamento da aplicabilidade. Os tempos eram outros, assim como eram outras as profissões, muitas delas naturalmente já extintas, tendo em vista a evolução mundial em todas as áreas do desenvolvimento humano, mas principalmente no que concerne às tecnologias. A priori, a grande preocupação era sobre a possível substituição do "humano" pela "máquina". No entanto, ao longo do tempo, compreendemos que a apropriação

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
 Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.597.390

Assentimento / Justificativa de Ausência	SCLARECIDO.docx	17:10:47	Siqueira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	26/07/2022 11:27:56	Nadège Ramalho de Siqueira	Aceito
Outros	img20220719_19460752.pdf	19/07/2022 19:55:54	Nadège Ramalho de Siqueira	Aceito
Outros	img20220516_15540714.pdf	16/05/2022 16:06:27	Nadège Ramalho de Siqueira	Aceito
Outros	img20220502_18234781.pdf	02/05/2022 18:26:16	Nadège Ramalho de Siqueira	Aceito
Outros	img20220502_18071285.pdf	02/05/2022 18:14:15	Nadège Ramalho de Siqueira	Aceito
Outros	img20220502_17560430.pdf	02/05/2022 18:04:13	Nadège Ramalho de Siqueira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

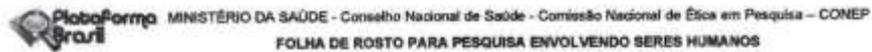
Não

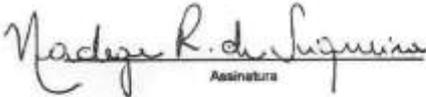
ARACAJU, 23 de Agosto de 2022

Assinado por:
FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cep@academico.ufs.br

ANEXO C – FOLHA DE ROSTO



1. Projeto de Pesquisa: (Novas) Tecnologias e Linguagens na BNCC: competências 4 e 5 nas aulas de língua inglesa			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 12			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Educação			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Nadego Ramalho de Siqueira			
6. CPF: 039.578.498-30		7. Endereço (Rua, n.º): Av. Senador Julio Cesar Leite, 967 AEROPORTO Casa 27 ARACAJU SERGIPE 49037580	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 79988291132	10. Outro Telefone:
11. Email: nadegosiqueira@gmail.com			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>20, 07, 2022</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS
15. Telefone: (79) 3194-6759		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Simone de Lucena Farias</u>		CPF: <u>508764225-04</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora Adjunta IPGED</u>			
Data: <u>26, 07, 2022</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			