



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

IANE DA SILVA SANTOS

**A CULTURA DIGITAL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: FORMAÇÃO
INICIAL DOS PROFESSORES DE INGLÊS SOB O OLHAR DOS
MULTILETRAMENTOS**

**SÃO CRISTOVÃO/SE
2025**



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

IANE DA SILVA SANTOS

**A CULTURA DIGITAL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: FORMAÇÃO
INICIAL DOS PROFESSORES DE INGLÊS SOB O OLHAR DOS
MULTILETRAMENTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Sergipe,
como requisito para a obtenção do título de
Doutora em Letras.

Orientador: Vanderlei José Zacchi.

Área: Estudos Linguísticos Linha de Pesquisa:
Linguagem: identidade e práticas sociais

**SÃO CRISTOVÃO/SE
2025**

IANE DA SILVA SANTOS

**A CULTURA DIGITAL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: FORMAÇÃO
INICIAL DOS PROFESSORES DE INGLÊS SOB O OLHAR DOS
MULTILETRAMENTOS**

Esta tese de doutorado foi defendida para o
Programa de Pós-graduação em Letras da
Universidade Federal de Sergipe.

Dr. Vanderlei José Zacchi (Orientador/ Presidente)

Universidade Federal de Sergipe

Dr. Ana Karina de Oliveira Nascimento

Universidade Federal de Sergipe/ PPGL

Gildete Cecília Neri dos Santos

Universidade Federal de Sergipe/ DLES

Simone de Lucena Ferreira

Universidade Federal de Sergipe/ PPGED

Rita de Cássia Souto Maior

Universidade Federal de Alagoas

AGRADECIMENTOS

A Deus e a minha família, minha base.

A todos os meus professores da graduação e da pós-graduação, em especial, ao meu orientador Vanderlei José Zacchi.

Sou grata à universidade pública brasileira, em especial à UFS, pois, sem essa instituição, não teria conseguido me graduar e continuar me aperfeiçoando.

Sou grata a todos os programas de bolsas de estudo e incentivos que me auxiliaram a trilhar o meu caminho rumo ao doutorado, contribuindo com minha sobrevivência e melhoria de vida.

Aos meus colegas de classe e amigos que tanto compartilharam experiências, conselhos e ajudaram no processo de estudos para a tese.

A todos os participantes do questionário e entrevistados que contribuíram de forma voluntária para a pesquisa.

Sou grata à ciência.

LISTAS

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CGU – Controladoria Geral da União
CLT – Communicative Language Teaching
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONEPE – Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
COVID-19 – Coronavírus 2019
DAIN – Divisão de Ações Inclusivas
DELI – Departamento de Letras Libras
DM – Direct Message
EAD – Educação a Distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ERE – Ensino Remoto Emergencial
GDPR – Regulamento Geral de Proteção de Dados (Europa)
IES – Instituição de Ensino Superior
LA – Linguística Aplicada
LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados
NFT – Token Não Fungível
OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio
OMS – Organização Mundial da Saúde
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN LE - Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira
PDF – Formato Portátil de Documento
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras
QR codes – Código de Resposta Rápida
SE – Sergipe
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TBL – Task-Based Learning
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFS – Universidade Federal de Sergipe

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Pergunta 1 (Seção 1): Qual é seu curso de graduação?	137
GRÁFICO 2 - Pergunta 2 (Seção 1): Qual período da graduação está cursando na UFS?.....	138
GRÁFICO 3 - Pergunta 3 (Seção 1): Você já lecionou em escolas públicas ou particulares?.....	139
GRÁFICO 4 - Pergunta 4 (Seção 2): Como você se sentia, como discente, ao estudar remotamente durante o tempo da pandemia?.....	141
GRÁFICO 5 - Pergunta 5 (Seção 2): Você ligava a câmera ao participar de aulas remotas?.....	142
GRÁFICO 6 - Pergunta 6 (Seção 2): Você participava das aulas usando o microfone?.....	142
GRÁFICO 7 - Pergunta 7 (Seção 2): Você percebe diferença no seu comportamento durante as aulas quando comparados o ensino remoto e o ensino presencial?.....	145
GRÁFICO 8 - Pergunta 8 (Seção 2): Você gostaria de voltar a estudar no modelo de ensino remoto?.....	147
GRÁFICO 9 - Pergunta 9 (Seção 2): Como era sua relação com as tecnologias digitais antes da pandemia e do ensino remoto emergencial?.....	149
GRÁFICO 10 - Pergunta 10 (Seção 3): Você gostaria de colaborar com a pesquisa por entrevista via <i>Google Meet</i> em horário previamente agendado, de acordo com a sua disponibilidade?.....	151

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Diferenças entre os temas discutidos no PCN LE, OCEM e BNCC relacionados à Língua Estrangeira

87

RESUMO

Esta tese analisa os impactos pedagógicos sofridos pelos professores de inglês em formação inicial da instituição Universidade Federal de Sergipe (UFS) após o período da pandemia de COVID-19, considerando as mudanças nas concepções educacionais e de uso da tecnologia pela necessidade do ensino remoto emergencial. Sabe-se que as tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano de grande parte da população e que muito se discute sobre a educação aliada às novas tecnologias, portanto, é importante que os novos professores estejam aptos a trabalhar com a cultura digital e compreendam as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que implementa a cultura digital atrelada à perspectiva dos multiletramentos. Através da percepção dos desafios de se aliar aos conceitos da BNCC e desenvolver práticas a partir da cultura digital em um período de instabilidade social pelo fator da pandemia, a presente pesquisa almeja trazer reflexões a partir de entrevistas com professores em formação inicial que participaram do período de ensino remoto emergencial e, automaticamente, estão submetidos à Base Nacional, caracterizando essa pesquisa como estudo de caso qualitativo. Desse modo, o estudo será pautado em pesquisadores que trabalham com a área dos multiletramentos, o novo documento oficial curricular, abordagem da Linguística Aplicada, tecnologias digitais, entre outros, como Castells (1999), Levy (1999), Moita Lopes (2006), Santaella (2010), Nascimento (2014), Jordão (2016), Zacchi (2020), dentre outros teóricos bastante importantes, com o intuito de contribuir com o pensamento e práticas pedagógicas acerca da cultura digital tanto para o ambiente acadêmico quanto para a sociedade como um todo. Sendo assim, a tese buscará analisar o ensino remoto emergencial e a formação dos professores de inglês da UFS sob o olhar dos multiletramentos, através da vertente de cultura digital da BNCC.

Palavras-chave: Multiletramentos; Ensino Remoto; Cultura Digital; Formação Docente; BNCC

ABSTRACT

This thesis analyzes the pedagogical impacts suffered by pre-service English teachers at the Universidade Federal de Sergipe (UFS) after the COVID-19 pandemic, considering the changes in educational concepts and technology use due to the need for emergency remote teaching. It is known that digital technologies are already part of the daily lives of a large part of the population and that there is much discussion about education combined with new technologies. Therefore, it is important for new teachers be able to work with digital culture and understand the proposals of the National Common Curricular Base (BNCC), which implements digital culture linked to the perspective of multiliteracies. Through the perception of the challenges of aligning with the concepts of the BNCC and developing practices based on digital culture in a period of social instability due to the pandemic, this research aims to bring reflections based on interviews with pre-service teachers who participated in the period of emergency remote teaching and are automatically subject to the National Base, characterizing this research as a qualitative case study. Thus, the study will be based on researchers who work in the area of multiliteracies, the new official curriculum document, the Applied Linguistics approach, digital technologies, among others, such as Castells (1999), Levy (1999), Moita Lopes (2006), Santaella (2010), Nascimento (2014), Jordão (2016), Zacchi (2020), among other very important theorists, with the aim of contributing to the thinking and pedagogical practices about digital culture both for the academic environment and for society as a whole. Therefore, the thesis will seek to analyze emergency remote teaching and the training of English teachers at UFS from the perspective of multiliteracies, through the digital culture aspect of the BNCC.

Key words: Multiliteracies; Remote Teaching; Digital Culture; Teacher Training; BNCC.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 - Relato profissional - heranças e sequelas educacionais da pandemia	21
1.2 - Análise das perguntas escritas do Formulário <i>Google</i>	35
1.3 - Análise das perguntas da entrevista oral	38
2. A CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	44
2.1 - O cenário pandêmico e o pós-pandemia	70
2.2. Resolução da UFS para o ensino remoto emergencial e cultura digital	82
3. BNCC, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E CULTURA DIGITAL	101
3.1 - Educação na cultura digital: contribuições teóricas em perspectiva crítica	127
3.2 - Percursos teóricos: os fundamentos da investigação	137
4. OS DADOS: GERAÇÃO E ANÁLISE	146
4.1 - Análise das respostas discursivas ⁸¹	165
4.2 - Análise da entrevista oral ⁹⁹	188
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICE A - Ensino remoto emergencial e a formação de professores	228
APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para as entrevistas orais	230

1. INTRODUÇÃO

Esta tese analisa a cultura digital a partir do conceito inserido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na formação dos professores de Inglês da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no período do ensino remoto emergencial. A motivação para o presente estudo surgiu, principalmente, durante o período da pandemia, quando a população, em razão do isolamento social, precisou recorrer às tecnologias digitais de forma emergencial para promover a interação social. O interesse pela pesquisa, no entanto, tem raízes mais profundas, aparecendo no período da graduação (2014 a 2018), quando eu tive a oportunidade de participar de projetos voltados à formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Inglês sem Fronteiras, além de disciplinas da graduação e do mestrado, nos quais as temáticas das tecnologias digitais eram constantemente postas em prática e questionadas. Essas experiências e discussões despertaram a minha curiosidade sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias digitais, que já fazem parte do nosso cotidiano e não devem ser negligenciadas, mas inseridas no contexto educacional.

De maneira mais recente, o tema chamou a atenção da pesquisadora ao ter que ensinar a disciplina de língua inglesa em turmas de ensino médio e superior no formato de ensino remoto emergencial. Como docente da educação básica, do ensino fundamental e do ensino médio, a preocupação com a pesquisa também se destaca pela formação e preparação dos novos professores ao adentrar as salas de aula, inclusive, no uso das tecnologias digitais. Foi necessário que a pesquisadora atuasse como mediadora do ensino de conceitos básicos das tecnologias digitais logo no início da pandemia, através de *workshops* para alguns professores e membros da coordenação da escola de educação básica em que ocupa o cargo de professora, o que evidenciou a urgência na preparação dos profissionais da educação para trabalhar com os dispositivos digitais.

O interesse pela pesquisa acerca da formação inicial dos professores de inglês e do ensino aprendizagem com o uso de tecnologias digitais, conforme o conceito presente na BNCC, nos tempos da pandemia na Universidade Federal de Sergipe (UFS), surgiu pela observação das mudanças no cenário educacional causadas pela pandemia de COVID-19, em que professores e estudantes foram obrigados a modificar o meio de ensinar e aprender, respectivamente. Essa mudança requer habilidade com recursos tecnológicos, o que trouxe desafios para todos, mesmo para aqueles que já possuíam algum domínio desses dispositivos digitais. Como docente do ensino superior durante esse período emergencial, foi possível perceber, na prática, as mudanças e suas consequências no ensino da Língua Inglesa.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) somou-se a essa

inquietação de pesquisa sobre as práticas pedagógicas e o uso das novas tecnologias, pois o documento base foi o ponto primordial da minha dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2020. A pesquisa visou dar continuidade ao estudo sobre o documento educacional base, instituído em 2017, que ainda é material de estudo e propõe mudanças no cenário educacional brasileiro, o que exige a preparação de profissionais capacitados para as novas propostas da educação.

A BNCC aborda diversas competências e habilidades relacionadas às inovações tecnológicas, discutindo esse tópico em várias partes do texto e em diferentes disciplinas, inclusive na disciplina de Língua Inglesa, que constitui uma língua estrangeira mediada nas salas de aula. Assim, a BNCC apresenta diferentes perspectivas em relação às novas tecnologias, dividindo-as em eixos didáticos, como cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional. Cada um desses eixos traz conceitos que podem ser explorados de forma independente.

Esta pesquisa visa analisar, de maneira específica, o eixo da cultura digital e seus conceitos: letramento digital, cidadania digital e tecnologia e sociedade. Ela busca observar os impactos sociais dessas informações presentes na base educacional para a formação de professores, promovendo reflexões sobre os desafios dos professores em formação ao utilizar tecnologias digitais como propostas para suas aulas, ao lecionar a língua estrangeira moderna no contexto do ensino remoto emergencial e as repercussões após esse período.

Além disso, a BNCC aborda os multiletramentos, e é sob essa perspectiva que este trabalho se concentra, pois essa teoria considera a multiplicidade de modos de aprendizagem, crítica e reflexão necessárias ao desenvolvimento educacional tecnológico (Cope; Kalantzis, 2022). Os multiletramentos também foram tema de destaque na pesquisa do meu mestrado, com o título “A análise da BNCC de língua inglesa: multiletramentos”, que teve contato com diversos autores envolvidos na área e com conhecimentos sobre pesquisa qualitativa e estudos de caso na abordagem da Linguística Aplicada. A minha dissertação foi publicada em 2020 através do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da UFS, orientada pela professora doutora Mariléia Silva dos Reis.

Essa pesquisa parte do conceito de cultura digital da BNCC, mesmo reconhecendo que, apesar de suas contribuições, o documento base da educação não é um documento isento de falhas. Um dos principais desafios apontados por pesquisadores é sua implementação desigual, especialmente em escolas públicas com infraestrutura precária, o que compromete a efetivação das diretrizes propostas. Ademais, há críticas à padronização curricular que pode limitar a autonomia dos professores na escolha de abordagens pedagógicas adequadas às realidades

locais. Outro ponto de debate é a falta de clareza sobre a formação docente necessária para lidar com as exigências tecnológicas e metodológicas da BNCC, dificultando sua aplicação na prática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira apresenta a Cultura Digital como uma das dez competências gerais para a educação básica, enfatizando a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e ética (Brasil, 2018). Essa diretriz está fundamentada em três conceitos essenciais: letramento digital, cidadania digital e tecnologia e sociedade, que impactam diretamente as abordagens do ensino aprendizagem de língua inglesa.

Os letramentos digitais refere-se às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, ou seja, ao uso de textos em contextos proporcionados por computadores ou dispositivos móveis, como celulares e *tablets* (Coscarelli; Ribeiro, 2005). No ensino de língua inglesa, esse conceito se manifesta na integração de plataformas digitais interativas e redes sociais que promovem uma aprendizagem contextualizada e significativa da língua-alvo. Segundo Srnicek (2016),

~~O que são plataformas?~~ No nível mais geral, as plataformas são infraestruturas digitais que permitem que dois ou mais grupos interajam. Portanto, posicionam-se como intermediários que reúnem diferentes usuários: clientes, anunciantes, prestadores de serviços, produtores, fornecedores e até objetos físicos. Na maioria das vezes, essas plataformas também vêm com uma série de ferramentas que permitem que seus usuários criem seus próprios produtos, serviços e mercados. (SRNICEK, 2016, p. 5)

Desse modo, de acordo com o autor as plataformas digitais são infraestruturas tecnológicas baseadas em software (sites, aplicativos, etc.) que facilitam a interação e transação entre diferentes grupos de usuários, como consumidores e fornecedores de serviços ou conteúdo. Elas servem como base para a construção de uma variedade de serviços e aplicações.

Do ponto de vista crítico, a plataformização do ensino não pode ser compreendida como um movimento neutro ou inevitável. As plataformas digitais, ao organizarem conteúdos, interações, avaliações e fluxos de comunicação, incorporam valores, interesses e modelos de gestão que influenciam diretamente as práticas docentes e discentes. Ao mesmo tempo em que oferecem possibilidades de acesso, continuidade e ampliação das interações pedagógicas, essas plataformas também introduzem formas sutis de controle, padronização e monitoramento, transformando dados educacionais em ativos estratégicos e deslocando decisões pedagógicas para arquiteturas técnicas concebidas fora do espaço escolar e universitário, podendo interferir também na cidadania digital.

A cidadania digital diz respeito ao conjunto de direitos, responsabilidades e

comportamentos que as pessoas devem adotar para participar plenamente da sociedade em ambientes digitais. Busca garantir a todos o acesso igualitário às tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o conhecimento em educação digital e midiática, além de incentivar a participação social na governança digital e nos processos democráticos (CGU, 2024). No contexto do ensino de língua inglesa, essa perspectiva contribui para a formação de aprendizes autônomos e críticos, capazes de interagir em espaços virtuais multilíngues com consciência intercultural.

A relação entre tecnologia e sociedade aborda o impacto das inovações tecnológicas nos processos sociais e educacionais. No ensino de língua inglesa, essa abordagem favorece metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, tornando o processo mais dinâmico e significativo para os estudantes.

A ênfase na Cultura Digital estabelecida pela BNCC, portanto, amplia as possibilidades do ensino aprendizagem de língua inglesa ao incorporar novas práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. A compreensão e aplicação dos conceitos dos letramentos digitais, cidadania digital e a inter-relação entre tecnologia e sociedade são fundamentais para preparar os estudantes para a comunicação global e o uso crítico da língua inglesa na contemporaneidade.

A pesquisa parte do pressuposto de que os professores de língua inglesa da Universidade Federal de Sergipe recebem formação sobre os letramentos digitais em diversos momentos do curso de graduação e, durante o momento da pandemia, estiveram em contato com as tecnologias digitais, presumindo que aprenderam novos usos dessas por conta do uso intenso por motivos de comunicação com outras pessoas, estudos e até trabalho. Este estudo almeja perceber, após desenvolvimento das discussões e da geração de dados, se o contato com as tecnologias e os conteúdos/debates do curso de licenciatura foram essenciais para transmitir segurança para que os futuros docentes atuem com segurança acerca dessa temática ou que desempenhem planos de aulas efetivos utilizando dispositivos dos letramentos digitais.

O problema de pesquisa se situa na área de concentração dos estudos linguísticos, por trazer reflexões que podem impactar diretamente a formação de professores e a aprendizagem de discentes, contemplando o conceito de cultura digital no documento base da educação, relacionando-se com a linguagem em diversos âmbitos, com destaque para a língua inglesa. Além disso, alguns dos pontos citados se alinham com a abordagem da Linguística Aplicada (LA), que adota uma agenda político-social (MOITA LOPES, 2006, p. 242).

O *corpus* da pesquisa é o documento curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será analisado sob a ótica da Linguística Aplicada e da perspectiva dos multiletramentos, incluindo a análise de algumas entrevistas realizadas com professores em

formação inicial na UFS. Além disso, haverá análise de dados provenientes da coleta de respostas em formulários *Google*, enviados a todos os discentes do curso de licenciatura de Letras Inglês ou Letras Português-Inglês, compreendendo o período dos anos de 2020 ao ano de 2022, quando oficialmente o período de ensino remoto emergencial foi finalizado. Como elemento de embasamento para esse período pandêmico, será analisado conjuntamente a resolução CONEPE nº 26/2020, que regulamenta especificamente os estudos na Universidade Federal de Sergipe em tempos de pandemia, com a cautela que o momento exigia.

Os problemas de pesquisa envolvem o domínio da cultura digital na BNCC em relação à formação de professores de inglês e ao ensino aprendizagem da língua inglesa. A seguir, são detalhadas as problemáticas que orientam o desenvolvimento da pesquisa.

O ensino remoto emergencial foi tema de várias discussões no início e durante a pandemia, levando os professores a se adaptarem às telas, câmeras e microfones em uma sala isolada, ao invés dos diálogos presenciais e do movimento de alunos ao redor das salas cheias de carteiras, mesas e lousa. Partindo do pressuposto de que muitos dos estudantes de licenciatura já estavam familiarizados com o uso cotidiano da tecnologia, é possível afirmar, entretanto, que muitos ainda não tinham domínio dos suportes pedagógicos-digitais específicos para o ensino ou aprendizagem de inglês, tanto na posição de discentes quanto na de docentes, é uma das problemáticas na qual esta tese se ancora. O intuito desta pesquisa é analisar, a partir da geração de dados, as especificidades dessa realidade.

A justificativa pelo interesse na pesquisa surgiu exatamente dessa problemática: mudamos as plataformas digitais e os recursos tecnológicos utilizados, mudamos o espaço em que costumávamos nos concentrar nos estudos, alteramos o número de pessoas ao nosso redor, passamos a ficar isolados, nos apropriamos de novas plataformas como o *Google Classroom*, para organizar tópicos, atividades e turmas, as aulas passaram a ser gravadas, criamos conteúdos para plataformas como o YouTube entre outras modificações. O diferencial para assistir ou não à aula não era mais o transporte ou o horário, mas a conexão com a internet. Com toda essa diversificação, é impossível afirmar que as práticas de ensino devam continuar as mesmas. Portanto, é necessário repensar formas, possibilidades e perceber como podemos utilizar novos recursos para promover uma mudança efetiva na educação, além de preparar os professores em formação inicial para essa demanda do *ciberespaço*, que já é e será cada vez mais comum na educação.

Entre as perguntas de pesquisa que podem ser abordadas neste campo, destacam-se os seguintes questionamentos: Quais as modificações no cenário educacional causadas pelo uso obrigatório de recursos tecnológicos? A formação inicial dos professores de Língua Inglesa, com o ensino remoto emergencial, alterou em que aspectos? Esses docentes, ao final da

licenciatura, estarão preparados para atuar de forma eficaz com os recursos tecnológicos do *ciberespaço*? O fato de professores em formação inicial de língua inglesa terem vivenciado práticas com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) os torna aptos a lecionar e desenvolver percursos pedagógicos efetivos? E, por fim, uma das perguntas mais importantes: Quais foram as mudanças pedagógicas dos professores de inglês em relação à cultura digital da BNCC durante e após a pandemia?

Argumenta-se que o ensino aprendizagem *online*, mesmo com a peculiaridade emergencial, pode possibilitar metodologias ativas e domínio da própria aprendizagem pelo estudante, tornando-o mais autônomo e motivado ao acompanhar seus conhecimentos teóricos e práticos, tendo o controle dos conteúdos aprendidos. Assim, o aluno pode se tornar um sujeito ativo e protagonista de seu próprio processo de ensino.

No contexto de ensino remoto, o professor ocupa o papel de mediador e guia dos estudos, apresentando roteiros, levantando reflexões e trazendo sugestões. Essa nova perspectiva não anula a importância do profissional da educação, mas reestabelece uma nova conduta e redefine a função do docente. Como consequência, o professor deve estar continuamente atualizando seus conhecimentos tecnológicos, visando alcançar e motivar os estudantes. O simples ato de tornar o processo de ensino *online*, entretanto, não significa que haverá uma mudança no modo de ensinar, tampouco que os alunos ocuparão um papel mais ativo. Por isso, não se pode simplificar e atribuir responsabilidade aos dispositivos digitais, que dependem de como serão utilizados pelos professores.

Esta pesquisa não tem o intuito de demonizar o ensino presencial, que também possibilita o uso de metodologias ativas e de aprendizagem efetiva do inglês. Deixa-se transparecer a importância do ensino presencial na motivação dos alunos e na formação dos mesmos, ponto que será analisado na geração de dados. De acordo com Saviani (2023, p. 182), “o ensino remoto não pode se equivaler ao ensino presencial, sendo admitido apenas como exceção”. Além disso, um estudo comparativo entre universidades brasileiras e portuguesas revelou que a maioria dos participantes considera o ensino remoto inferior ao presencial, destacando dificuldades na comunicação e na avaliação, bem como uma menor qualidade de aprendizagem (Souza; Silva, 2021). Portanto, a presencialidade, para muitos indivíduos, não apenas facilita a interação direta entre docentes e discentes, mas também enriquece o processo educacional, promovendo um ambiente mais propício ao desenvolvimento de competências essenciais para a prática docente. Também a partir desses argumentos que a problemática dessa pesquisa se ancora.

Com a implementação de novas tecnologias no cotidiano da população e a dificuldade de desvinculação desses dispositivos tecnológicos, a educação já vinha se modificando nesse

contexto de mudança social, tentando se adequar e utilizar esses recursos como forma de tornar o ensino aprendizagem mais dinâmico, motivando os alunos na nova realidade e contribuindo para a aprendizagem ativa, buscando tornar os alunos protagonistas. Por esse motivo, documentos curriculares como a BNCC passaram a incluir esse tópico em seus textos e a direcionar a atenção para a inovação tecnológica.

A pandemia da COVID-19 foi um dos acontecimentos mais marcantes da história da humanidade. Trata-se da disseminação global de uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, identificada pela primeira vez em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. À medida que o vírus se espalhou rapidamente por diversos países e continentes, afetando milhões de pessoas e provocando uma crise sanitária, social e econômica sem precedentes, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou ¹oficialmente a situação como pandemia em 11 de março de 2020. Essa declaração indicava que a doença estava ocorrendo de forma sustentada e generalizada em diversas partes do mundo, exigindo ações coordenadas para reduzir a transmissão, proteger vidas e manter sistemas de saúde funcionando.

A pandemia se estendeu por vários anos, provocando ondas de contágio que variaram em intensidade de 2020 até 2022 e além. Em 5 de maio de 2023, após mais de três anos de esforço global, a OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19, uma mudança que marcou simbolicamente o encerramento da fase mais intensa da crise sanitária, embora o vírus continue circulando e sendo monitorado pelas autoridades de saúde.

O impacto na educação superior também foi profundo e imediato. Para manter as atividades acadêmicas diante do distanciamento social necessário para conter a propagação do vírus, instituições de ensino, como a Universidade Federal de Sergipe (UFS), adotaram o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade foi implementada como resposta à suspensão das aulas presenciais, permitindo que cursos, atividades de ensino, pesquisa e extensão continuassem por meio de tecnologias digitais e plataformas online, mesmo sem a preparação ou estrutura típica da educação a distância planejada.

Não há um documento único que registre datas exatas para início e término do ERE em cada universidade no Brasil, pois essas decisões foram organizadas internamente por cada instituição e muitas vezes estendidas conforme a evolução da pandemia e as diretrizes sanitárias. No entanto, de modo geral, o ensino remoto emergencial nas universidades brasileiras, incluindo a UFS, começou em meados de 2020, após a declaração de pandemia, e

¹ Ver notícia de declaração em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>.

foi gradualmente substituído por modelos híbridos ou retorno presencial ao longo de 2021 e 2022, com várias adaptações ao longo desse período para responder às condições sanitárias e às necessidades dos estudantes e docentes. Essa transição refletiu as mudanças no cenário epidemiológico e nas orientações das autoridades educacionais, que buscavam equilibrar segurança e continuidade acadêmica até o retorno progressivo às atividades presenciais. Na UFS, por exemplo, o retorno foi gradual a partir do Ensino Híbrido Emergencial ²(EHE), com o plano de retomada gradual das atividades presenciais.

Com a chegada da pandemia de covid-19 e a necessidade de distanciamento social, essa tentativa de adequação às novas tecnologias passou a ser obrigatória, como uma das poucas possibilidades para manter a comunicação e continuar com a interação. Esse novo modo de ensino emergencial foi denominado por Hodges *et al.* (2020) como “ensino remoto emergencial”, “que não pode ser confundido com o ensino a distância planejado, pois trata-se de uma solução temporária e de caráter emergencial, sem a devida preparação e infraestrutura” (HODGES, 2020, p.3) e que os autores consideram diferente de outras modalidades de ensino online, pois:

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem *on-line*, o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária de ensino para um modo de entrega alternativo, devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, caso contrário, seria ministrado presencialmente ou como cursos mistos ou híbridos e que retornaria a esse formato assim que a crise ou emergência passasse. (Hodges *et al.*, 2020, p. 6)

Assim, as aulas, antes presenciais, passaram a ocorrer por plataformas como *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Classroom*, entre outras, que podem contribuir para a prática de ensino aprendizagem. Jordão (2016, p. 32) enfatiza que:

A tecnologia está atrelada ao ser humano, e cada vez mais se une ao corpo como uma extensão dele; um exemplo dos dias de hoje são os smartphones. Portanto, as mídias sociais do mundo virtual são o meio mais eficaz de atingir esses indivíduos, visto que a televisão, os jornais, rádios e outros meios de comunicação estão em decadência quando comparados à internet.

Com a mudança das técnicas e das plataformas, a prática de ensino aprendizagem também foi alterada, trazendo tanto facilidades quanto dificuldades ao processo. Entre as facilidades, podemos citar a rapidez em compartilhar *websites*, jogos e apresentações de

² Notícia completa oficial no site oficial da Universidade Federal de Sergipe:
<https://www.ufs.br/conteudo/68875-ufs-volta-a-fase-2-do-plano-de-retomada-mantendo-se-o-ensino-hibrido-emergencial>

PowerPoint com os estudantes. Por outro lado, há dificuldades em manter o contato interpessoal em algumas situações, já que alguns estudantes se recusam a ligar suas câmeras, além de problemas de conexão com a internet e falhas nos recursos tecnológicos.

A plataformização do ensino refere-se a um processo cada vez mais presente na educação contemporânea, no qual as práticas de ensinar, aprender, avaliar e organizar a vida acadêmica passam a ser mediadas, de forma central, por plataformas digitais. Não se trata apenas do uso pontual de tecnologias em sala de aula, mas de uma reorganização mais profunda do cotidiano educacional para o cyberspaço, em que ambientes digitais estruturam tempos, espaços, interações e modos de participação de professores e estudantes. Nesse contexto, a experiência educativa desloca-se progressivamente para sistemas que concentram múltiplas funções e passam a orientar o próprio funcionamento das instituições de ensino.

nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecno-social, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação. Devido a seu aspecto participativo, socializante, descompartmentalizante, emancipador, a inteligência coletiva proposta pela cibercultura constitui um dos melhores remédios para o ritmo desestabilizante, por vezes excludente, da mutação técnica. (Levy, 1999, p.29 e 30)

Esse processo ganhou visibilidade e intensidade durante o período do ensino remoto emergencial, quando plataformas digitais se tornaram praticamente a única possibilidade de continuidade das atividades pedagógicas. Ao mesmo tempo, essa experiência revelou o quanto o ensino passou a depender de ambientes digitais que, em sua maioria, não foram pensados originalmente para fins educacionais, mas adaptados a partir de lógicas tecnológicas e mercadológicas próprias.

A plataformização do ensino também envolve uma dimensão menos visível, mas profundamente significativa: a coleta, o armazenamento e o tratamento de dados educacionais. Cada acesso, interação, atividade entregue ou mensagem trocada passa a compor um conjunto de informações que circula nesses ambientes digitais. Assim, práticas pedagógicas tornam-se também práticas de produção de dados, levantando questionamentos éticos e políticos sobre privacidade, controle e uso dessas informações, especialmente quando se trata de instituições públicas e de sujeitos em processo de formação.

Além disso, a plataformização do ensino produz impactos significativos sobre o trabalho docente, frequentemente invisibilizados nos discursos celebratórios da inovação tecnológica. A intensificação do uso de plataformas amplia demandas, estende jornadas, fragmenta tempos e

dilui fronteiras entre vida pessoal e profissional. O professor passa a atuar em um espaço permanentemente conectado, no qual a responsividade, o registro contínuo e a disponibilidade constante tornam-se expectativas implícitas. Nesse sentido, a plataformização não apenas redefine o fazer pedagógico, mas também reconfigura subjetividades e culturas docentes, afetando modos de estar, ensinar e se relacionar com o trabalho.

Quanto à formação de educadores de Língua Inglesa, a realidade do ensino remoto emergencial e do uso das tecnologias digitais desperta investigação científica sobre a preparação dos docentes para o mercado de trabalho, sua fluência e habilidades no idioma estrangeiro, e o uso das tecnologias para a prática pedagógica. Os pontos positivos são claros no uso da internet, pois o ensino dessa língua estrangeira se apoia em aplicativos, vídeos e redes sociais, facilitando o acesso a recursos para o estudo do idioma. Contudo, as interações sociais que permitem o desenvolvimento da oralidade apresentam desafios, principalmente para os professores iniciantes, que enfrentam limitações no diálogo em grupo e no reconhecimento de expressões faciais devido ao uso das plataformas, microfones e atrasos na comunicação.

Os professores de inglês, em formação inicial durante a pandemia, enfrentaram um duplo desafio: o de serem estudantes no ensino remoto durante o período pandêmico, uma experiência nova para muitos, e o desafio de se preparar para a prática do ensino nessa modalidade. A problemática surge também com o questionamento sobre se, na licenciatura, os alunos aprenderam novas tecnologias digitais com o ensino remoto emergencial e se há evidências científicas que comprovem a eficácia didática no ensino do idioma estrangeiro com o uso dos recursos digitais.

É importante que os novos profissionais estejam cientes das modificações no cenário educacional, considerando o processo de aprendizagem, metodologias de ensino, sistemas de avaliação e a relação professor-aluno. Seja qual for a denominação que utilizemos para descrever a sociedade atual, o fato é que uma nova estrutura social está emergindo, trazendo consigo novos conceitos, hábitos e formas de viver, pensar e agir. Essas mudanças geram novas categorias e conceitos que são constantemente elaborados, até que novas categorias e conceitos se consolidem como instrumentos de análise da sociedade (Ferrete, 2017). Essas possibilidades abrangem jogos, *quizzes*, redes sociais (*WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, por exemplo), atividades virtuais ou por *Google Forms*, vídeos no *YouTube*, entre outros recursos.

De acordo com Zacchi (2016), “Isso mostra que as formas multimodais de construção de significado estão se tornando mais poderosas na era digital globalizada, em que o modo linguístico-escrito não pode mais ser visto como um modo independente todo-poderoso”. Essa mudança impacta profundamente o ensino de línguas no mundo contemporâneo. Assim, demonstra ao docente que é pertinente aceder que a cultura digital deve ser compreendida e

levada em consideração, porque esse fator interfere na vida estudantil e pessoal da população.

Edward B. Tylor, um dos pioneiros da antropologia, definiu cultura como “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (Tylor, 1871, p.31). Essa definição destaca a cultura como um conjunto abrangente de elementos que moldam a vida em sociedade. Outrossim, a cultura pode ser entendida como “uma propriedade humana ímpar, baseada em uma forma simbólica, ‘relacionada ao tempo’, de comunicação, vida social, e a qualidade cumulativa de interação humana, permitindo que as ideias, a tecnologia e a cultura material se ‘empilhem’ no interior dos grupos humanos” (Mintz, 2009, p. 223). Essa perspectiva enfatiza a capacidade humana de acumular e transmitir conhecimentos e práticas ao longo do tempo, diferenciando-se de outras espécies, fator que também acontece em aspectos da cultura digital e se evidencia cada vez mais nas dinâmicas digitais do cotidiano.

Esses questionamentos enfatizam a importância de se discutir os rumos do ensino de inglês, principalmente após o período do ensino remoto emergencial que nos mostrou o quanto a educação e o ensino podem estar atrelados às novas tecnologias digitais e ao desenvolvimento de novas culturas digitais, pois “a educação pode ser um dos caminhos fundamentais para ajudar na transformação da sociedade” (Ferrete, 2010, p. 11) e, como nos alerta Paulo Freire (2004, p. 33), “quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.”

Sendo assim, almeja-se que os conhecimentos e o entusiasmo pela pesquisa possam auxiliar no desempenho e execução da mesma, com impactos sociais e educacionais, visando ao aprimoramento da concepção e uso do eixo da cultura digital, tanto no ambiente acadêmico quanto na sociedade como um todo, refletindo os aprendizados gerados pelo momento pandêmico e contribuindo para a pesquisa do ensino aprendizagem da língua inglesa e da Linguística Aplicada.

Dessa forma, almeja-se que os resultados e contribuições deste trabalho possam enriquecer as pesquisas futuras sobre a temática da cultura digital e do ensino remoto emergencial na formação de professores. E que esse momento da história seja percebido como um momento em que a saúde pública abriu nossos olhos, enquanto comunidade, para a necessidade de observar os impactos das tecnologias digitais nas nossas culturas, na nossa educação e na nossa vida cotidiana em sociedade.

1.1 - Relato profissional - heranças e sequelas educacionais da pandemia

O intuito de escrever aqui o meu relato profissional é demonstrar o meu ponto de vista quanto à escrita desta pesquisa e alguns posicionamentos e opiniões expostos durante a produção. Sou pesquisadora e também servidora efetiva da educação básica, atuando no ensino fundamental e médio, do 6º ao 9º ano como professora efetiva do ensino fundamental da cidade de Simão Dias, em Sergipe, e também como professora do ensino médio (1º, 2º e 3º anos), além das etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Fátima-Bahia. Ao todo, no momento da publicação desta tese, acumulo mais de sete anos no ensino público regular, sem contabilizar as aulas lecionadas por meio de projetos universitários como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão (PIBIX), no qual lecionava Inglês no Colégio de Aplicação do Campus São Cristóvão, em Sergipe, para o público externo e também no projeto Inglês sem Fronteiras que promove cursos gratuitos de Inglês para o público da própria universidade.

Felizmente tive a experiência de ser professora substituta por dois anos no ensino superior, lecionando na mesma instituição em que aplico esta pesquisa, a Universidade Federal de Sergipe, mais precisamente no Campus Universitário Professor Alberto Carvalho, em Itabaiana-SE. Este campus não possui os cursos de licenciatura em Inglês ou Português-Inglês, mas possui o curso de licenciatura em Letras Vernáculas. Os cursos de licenciatura em Inglês ou Português-Inglês estão presentes no Campus São Cristóvão-SE, Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos. O meu contrato como professora substituta foi temporário, durante o período pandêmico, sendo assim, quando comecei a desenvolver os formulários e as entrevistas da minha pesquisa de doutorado, eu já não atuava mais na instituição e tampouco mantinha vínculos com os estudantes que responderam os formulários de pesquisa ou que foram entrevistados, já que não atuava no mesmo campus que eles estudavam e eles não eram e nunca foram meus alunos. Mesmo com as limitações do processo de ensino no ensino superior durante a pandemia, as vivências desse período permaneceram como marcas significativas do meu percurso profissional e enquanto pesquisadora.

Ingressei como professora substituta do ensino superior no estopim da pandemia do vírus COVID-19, no ano de 2020. Logo que ingressei, meus colegas lamentaram por eu não ter a oportunidade de entrar em contato com as turmas de modo presencial, já que a diferença seria enorme quanto às aulas habituais. Comecei lecionando turmas da universidade que também formavam professores com a disciplina de Inglês Instrumental I. É uma disciplina bastante técnica que se propõe a leitura e interpretação de textos em inglês, principalmente. Portanto, não tinha objetivo de focar na formação de professores, porém, mesmo não sendo o enfoque das minhas aulas, ainda gostaria de compartilhar a visão de uma docente lecionando durante o auge da pandemia.

Algumas regras tinham que ser seguidas de acordo com a Resolução Nº 26/2020/ CONEPE da universidade para o período pandêmico. Regras essas que foram elaboradas especialmente para esse período e com bastante avidez. Desse modo, a resolução resolve “Aprovar Normas de Atividades Educacionais Remotas Emergenciais para a graduação com o objetivo de promover o fortalecimento das relações acadêmicas e apropriação de outros meios pedagógicos no período em que durar o isolamento social imposto a partir da pandemia de covid-19.” (CONEPE, 2020, p. 2)

No documento, também é definido o ensino remoto emergencial como:

Por Atividades Educacionais Remotas Emergenciais entende-se o conjunto de atividades acadêmicas realizadas nos componentes curriculares com mediação tecnológica a fim de garantir atendimento educacional essencial durante o período de restrições para realização de atividades com a presença física de estudantes na unidade de ensino superior. (CONEPE, 2020, p. 2)

Instituiu-se, assim, que “as atividades pedagógicas propostas para as disciplinas, teóricas ou práticas, poderão ser realizadas de forma síncrona e assíncrona.” (CONEPE, 2020, p. 3). Entretanto, dentro da escolha de aulas síncronas, os encontros deveriam corresponder de 25% a 50% da carga horária da disciplina (CONEPE, 2020, p. 3). Isto é, se um encontro de modo presencial tivesse a carga horária de 4 horas, deveria ser lecionado de modo remoto síncrono somente de 1 hora a 2 horas, no máximo, e o mesmo encontro virtual deveria ser gravado, para que os discentes que não puderam ter acesso por algum contratempo, pudessem ter acesso às aulas gravadas posteriormente. Os contratempos poderiam ser queda de internet ou da energia, erro em seus dispositivos tecnológicos ou outros fatores, não especificados na resolução, mas por se tratar da tecnologia, já se prevê como empecilhos que possam acontecer em senso comum.

Dessa forma, preferi oferecer minhas aulas de modo síncrono e gravado. Geralmente, dava aulas síncronas de até 2 horas. A própria universidade ofereceu aos professores um e-mail acadêmico que possuía a plataforma *Google Meet* paga, para que não atrapalhasse as aulas, o que foi bastante positivo para as minhas aulas, pois as reuniões não ficavam desligando após 1 hora de reunião. “Além da Turma Virtual do SIGAA, o *G Suite* da *Google* e seus recursos devem ser utilizados para o ensino remoto” (CONEPE, 2020, p. 6).

Organizei *slides* de *power point* com diversos recursos interativos (como imagens, *gifs*, pequenos vídeos) para que a aula não ficasse monótona, por tratar de uma aula em que os alunos poderiam estar solitários e tentando se motivar intrinsecamente, além no momento social que estávamos passando. Com o tempo, percebi que somente o uso do meu computador não seria o suficiente para promover a interação dos meus alunos, pois como estava com minha tela

ocupada com a apresentação de *slides* não conseguia ver o que os alunos escreviam no *chat* da aula, de modo mais eficaz, sendo possível apenas comunicação rápida via microfone, de modo oral. Ação que poucos alunos faziam e tornava a aula bastante centrada no professor, pois não tinha retorno dos outros discentes que não se voluntariavam a falar. Então, passei a utilizar meu celular em conjunto com o *notebook* para conseguir acompanhar as mensagens escritas e foi surpreendente a quantidade de alunos que comentavam durante a aula.

A aprendizagem potencializada através das tecnologias digitais é centrada num processo contínuo de interatividade, que por sua vez, potencializa o aprender junto, a troca de experiência, o compartilhamento de dados, originando um processo de ensino e aprendizagem num ambiente dinâmico, que possibilita inovação e colaboração. (Marcondes; Ferrete; Santos, 2021, p. 864)

A frequência dos alunos durante as aulas síncronas, em tempo real, variava muito de turma para turma. Senti que durante as primeiras turmas remotas, os alunos estavam mais motivados e frequentavam mais veementemente as salas de aulas virtuais e também realizavam as atividades propostas, entretanto, com o passar do tempo, e com a persistência da pandemia, percebi uma queda nos números de acesso e na interação.

A infrequência dos alunos se deu também por uma característica proporcionada pelo ensino remoto emergencial que regulamenta que “devido às características inerentes ao ensino remoto, a frequência não será considerada como critério de aprovação, no componente curricular.” (CONEPE, 2020, p. 4). Isso permitia que os alunos não comparecessem a uma grande quantidade de aulas. Desse modo, me recordo de um aluno que compareceu somente em uma das aulas síncronas, mais especificamente, na primeira aula. Conseguiu responder a avaliação da disciplina e ser aprovado com a nota recebida. Entretanto, não consigo especificar se o discente já possuía o conhecimento, assistiu às aulas gravadas em outro momento ou se utilizou de outras estratégias para conseguir uma nota acima da média estipulada. Talvez seja uma forma diversa do aluno aprender, que do outro da tela não tenha se tornado perceptível, uma espécie de estratégia individual, de estudo personalizado. É importante lembrar que cada ser possui maneiras diversas de aprender e múltiplas inteligências, assim

O ensino personalizado é uma proposta pedagógica que promove o desenvolvimento do estudante de maneira individual. Na aprendizagem personalizada, entende-se que os estudantes aprendem de formas diferentes, levando em conta as características pessoais, o interesse e o conhecimento prévio. (Marcondes; Ferrete; Santos, 2021, p. 869)

Dessa maneira, o docente pode pensar seu fazer pedagógico, de modo presencial ou

remoto, de modo que contemple diversas maneiras de pensar e aprender, com o intuito de atingir as individualidades dos estudantes, assim como motivá-los a identificar suas formas particulares de adquirir o conhecimento de forma autônoma.

Por outro lado, para o professor, o ato de ensinar de modo remoto síncrono podia parecer um trabalho solitário, inegavelmente mais calmo, caso o docente tivesse domínio e bons aparelhos de tecnologias digitais e por conta da ausência de deslocamento até a instituição escolar. Entretanto, o profissional poderia se sentir sozinho em virtude de os alunos manterem suas câmeras desativadas e não interagirem. O que nos leva a refletir a qual nível isso se difere do ensino presencial, que, muitas vezes, também carece de interação dos alunos.

Foi motivo de orgulho e motivação, a acessibilidade proporcionada pela Universidade Federal de Sergipe durante as aulas síncronas da disciplina de Inglês Instrumental I que lecionei durante esses anos pandêmicos. Na resolução era estabelecido que:

Durante a vigência do Plano de Atividades Educacionais Remotas Emergenciais, as ações que garantam a acessibilidade e a inclusão dos estudantes que possuam algum tipo de deficiência serão priorizadas. §1º Será garantida a inserção de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas nos materiais produzidos como recursos pedagógicos, videoaulas e demais instrumentos metodológicos a serem utilizados durante o ensino remoto em turmas que possuam estudantes com deficiência matriculados. (CONEPE, 2020, p. 5)

O primeiro fator é que a Divisão de Ações Inclusivas (DAIN) entrou em contato comigo por *e-mail* por perceber que havia alunos surdos na aula que eu lecionaria e que precisaria de intérpretes. Depois disso, duas intérpretes entraram em contato e acompanharam a estudante surda todo o período acadêmico. Além disso, outros suportes eram ofertados para os estudantes com deficiência, afirmando que seria me

realizada pela DAIN uma consulta prévia junto aos alunos com deficiência da instituição, com o objetivo de mensurar os que têm acesso e fazem uso de tecnologias assistivas, identificando-as, recomendando outras e realizando ações para capacitação e familiarização das ferramentas, se necessário (CONEPE, 2020, p. 5)

As avaliações da minha disciplina eram feitas a partir do *Google Classroom* e do *Google Formulários*. Geralmente, eram avaliações para interpretações de texto em inglês, estratégias de leitura ou sobre vocabulário, que poderiam ter questões de múltipla escolha ou dissertativas. Durante as aulas, também foram trabalhadas produções de texto em inglês, mesmo que esse não tenha sido o objetivo principal da disciplina, nas quais os alunos produziam pequenos textos em inglês e a professora corrigia-os. Segundo o regulamento do CONEPE (2020, p. 8), “as

avaliações previstas para os componentes curriculares devem ser planejadas de maneira diversificada, sendo os prazos de avaliação devem ser flexibilizados, bem como os métodos utilizados”.

Dessa maneira, a porcentagem de discentes que reprovaram foi mínima, geralmente porque abandonaram a disciplina e nem responderam as avaliações pontuadas. No entanto, ações foram pensadas para as turmas que usualmente possuem um grande índice de reprovação

Além de componentes curriculares com maior número de turmas, recomendamos fortemente que a oferta dos componentes curriculares com os maiores índices de reprovação sejam pensados a partir de um planejamento acadêmico/administrativo e pedagógico dos Centros/*Campi*, que coordenaria e orientaria a oferta das unidades acadêmicas ofertantes, ou seja, os departamentos. Nesses moldes, poderiam ser pensados materiais didáticos – videoaulas, listas de exercícios, *podcast* etc. – em comum para as turmas, além da partilha entre docentes. (CONEPE, 2020, p. 5)

A organização das aulas de modo individual e a resolução CONEPE (nº 26/2020) foram expostas nesta pesquisa, não com o intuito apenas de contar um relato pessoal, mas de contextualizar o momento pandêmico pelo qual a instituição analisada passava, sua resolução e parte da sua administração para que possamos entender de qual ponto de partida serão examinadas as respostas e relatos dos estudantes e futuros professores em formação inicial da UFS. Adicionado ao fato de relatar, como docente da instituição, os possíveis sentimentos que circundavam o ambiente educacional naquele momento, muito individuais, mas que poderiam ser sentimentos compartilhados por outros professores.

No entanto, como toda normativa construída em situação emergencial, seus limites e fragilidades tornaram-se evidentes ao longo do tempo. Um dos principais pontos negativos diz respeito ao caráter padronizador da resolução, que tentou regular, de forma relativamente homogênea, realidades desiguais. Ao estabelecer diretrizes gerais para o ensino remoto emergencial, a normativa acabou por invisibilizar as condições concretas de estudantes e docentes, especialmente no que se refere ao acesso às tecnologias digitais, à qualidade da conexão à internet e aos ambientes domésticos nem sempre favoráveis ao estudo e ao trabalho docente.

Outro aspecto problemático da resolução foi a transferência implícita de responsabilidades institucionais para os sujeitos individuais. Ao autorizar e normatizar o ensino remoto, pressupôs-se, muitas vezes, que docentes e estudantes estariam minimamente preparados, técnica, pedagógica e emocionalmente, para essa transição abrupta. Na prática, o que se observou foi a sobreposição entre vida pessoal e profissional e o adoecimento físico e emocional de muitos professores. Do lado discente, a permanência passou a depender, em

grande medida, de estratégias individuais de adaptação, resiliência e autogestão, o que aprofundou desigualdades já existentes. ~~Além de~~

A resolução também revelou limites ao tratar o ensino remoto emergencial como uma solução essencialmente técnica e administrativa, deixando em segundo plano uma reflexão pedagógica mais profunda. Em muitos casos, o foco deslocou-se para o cumprimento de carga horária, registro de atividades e manutenção do calendário acadêmico, em detrimento da qualidade das experiências formativas. Esse movimento reforçou uma lógica produtivista, na qual a continuidade institucional pareceu, por vezes, se sobrepor às condições reais de aprendizagem e ao cuidado com as pessoas envolvidas no processo educativo. Além disso, não houve um processo democrático de escolha das plataformas digitais que seriam utilizadas nesse processo, optando-se “de cima para baixo”, da educação maior para a educação menor (GALLO, 2002) que as plataformas Google seriam escolhidas para a interação.

É nesse ponto que a leitura a partir da teoria de Sílvia Gallo sobre educação maior e educação menor se torna particularmente potente. A Resolução CONEPE nº 26/2020 pode ser compreendida como expressão de uma educação maior, isto é, “produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos” (GALLO, 2002 p.173), aquela que opera no nível das políticas, das normas e das estruturas institucionais, buscando organizar, controlar e dar respostas gerais a problemas complexos, pois “o princípio da educação maior como máquina de controle pressupõe que ao ensino corresponda uma aprendizagem. Essa certeza evidente, porém, pode ser não tão certa assim” (GALLO, 2002 p.174). Foi no cotidiano das aulas remotas, nas improvisações pedagógicas, nas negociações silenciosas entre professores e estudantes e nas pequenas invenções didáticas, entretanto, que emergiu uma educação menor, aquela que se faz no detalhe da relação “no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2002 p.173), que na minha concepção, foi o que sustentou pedagogicamente o período emergencial, a linha de frente educacional, aquela do contato, do ensino e da escuta.

Por fim, ao problematizar os pontos negativos da resolução, não se trata de desconsiderar sua importância histórica ou sua função institucional em um momento de crise sem precedentes. Trata-se, sobretudo, de reconhecer que a normativa, ao tentar dar conta da emergência, acabou revelando tensões estruturais da universidade pública, especialmente no que diz respeito à desigualdade, à precarização do trabalho docente e à centralidade neoliberal-capitalista crescente das plataformas digitais. Essas tensões evidenciam a necessidade de pensar políticas educacionais que dialoguem mais intensamente com a educação menor, valorizando as experiências concretas, os saberes docentes e as condições reais de existência dos sujeitos que habitam a universidade.

Sendo assim, a seguir, iremos discutir sobre o ponto de vista dos futuros professores, alunos em formação inicial docente na Universidade Federal de Sergipe, sobre como foram as suas experiências como alunos no período pandêmico, suas relações com as tecnologias digitais, questionar a relação desses indivíduos com as aulas e investigações sobre as culturas e tecnologias digitais, acrescentando sobre a expectativa ou já experiência desses sujeitos em relação a sala de aula e os recursos digitais, pois

As tecnologias digitais estão cada vez mais reconfigurando a prática docente, os professores estão sendo desafiados, pelo próprio contexto educacional e político, a incorporar os recursos tecnológicos no trabalho pedagógico, visando o desenvolvimento de competências digitais, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). No documento normativo BNCC, a Cultura Digital é concebida como uma competência que deve ser desenvolvida no aluno ao longo da educação básica, e para que isso ocorra, o professor assume o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, norteando seus alunos diante do uso do digital. (Marcondes; Ferrete; Santos, 2021, p. 863)

O objetivo geral da presente tese visa analisar o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa dos professores em formação inicial de licenciatura em Inglês e Português-Inglês, a partir do uso dos recursos tecnológicos digitais, no âmbito do ensino remoto emergencial, na Universidade Federal de Sergipe, através do conceito de cultura digital da BNCC.

Parto do pressuposto de que a cultura digital está relacionada à capacidade de utilizar, compreender e avaliar criticamente as tecnologias digitais, de acordo com a BNCC. E mais especificamente: preparar os estudantes para participar da sociedade de forma consciente e democrática; compreender os impactos da revolução digital na sociedade; construir uma atitude crítica, ética e responsável; desenvolver a capacidade de utilizar recursos multimídia e periféricos; desenvolver a capacidade de produzir multimídia; desenvolver a capacidade de usar linguagens de programação; desenvolver a capacidade de compreender e escrever algoritmos; desenvolver a capacidade de interpretar e representar dados de diversas maneiras; desenvolver a capacidade de entender o impacto das tecnologias na vida das pessoas.

A pesquisa atende aos seguintes objetivos específicos:

- Compreender as interpretações e os conceitos atribuídos ao uso das tecnologias digitais na formação docente, à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Analisar os impactos do uso das tecnologias digitais no ensino remoto emergencial, com base nos dados empíricos da pesquisa;
- Investigar se professores de língua inglesa em formação inicial adquiriram conhecimentos sobre tecnologias digitais e se se sentem preparados para utilizá-las em contextos educacionais;

- Avaliar se o ensino remoto emergencial, mediado por dispositivos tecnológicos, favoreceu o desenvolvimento das habilidades e o ensino da língua inglesa.

A presente tese de doutorado adota uma abordagem qualitativa, visando compreender em profundidade as nuances e complexidades do fenômeno em estudo. A escolha por essa metodologia se justifica pela necessidade de explorar as percepções, significados e experiências dos participantes.

A presente pesquisa será qualitativa, ou seja, serão levadas em consideração para efeitos de pesquisa as reflexões teóricas acerca das discussões aqui postas, buscando reconhecer o “caráter empírico das ciências humanas, seus desdobramentos e suas atualizações, referentes às novas tecnologias e às necessidades demandadas dos atuais contextos socioculturais” (Oliveira; Santos; Florêncio, 2019, p. 3)

O intuito de detalhar como a pesquisa será desenvolvida se dá pelo caráter científico da mesma, a fim de observar que:

A pesquisa, nesse sentido, visa gerar reivindicações robustas e defensáveis ao conhecimento. Isso significa que deve haver uma cadeia de raciocínio coerente que percorra todo o caminho desde o propósito e as questões da pesquisa até as descobertas da pesquisa; por meio de processos de coleta de dados e análise de dados apropriados e adequados que sejam informados por teoria e conceitos relevantes, e discussão subsequente de resultados analíticos que sejam informados por um trabalho mais amplo no campo, bem como pelos objetivos e metas do estudo. Para que as conclusões da pesquisa sejam levadas a sério, o leitor/público deve estar satisfeito de que a pesquisa relatada fornece motivos suficientes para acreditar na qualidade do processo de pesquisa. (Lankshear; Knobel, 2018, p. 45)

A presente tese de doutorado tem como objetivo geral analisar o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa dos professores em formação inicial de licenciatura em Inglês e Português-Inglês, a partir do uso dos recursos tecnológicos digitais, no âmbito do ensino remoto emergencial, na Universidade Federal de Sergipe, através do conceito de cultura digital da BNCC. utilizando uma abordagem qualitativa. Essa escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender as experiências, percepções e adaptações dos professores em formação inicial durante e após esse período desafiador.

A pesquisa terá em sua estrutura o conhecimento científico, a natureza aplicada, abordagem qualitativa, tipo de pesquisa descritiva, com procedimento de estudo de caso, instrumento de geração de dados (questionário e entrevistas) e técnica de análise de dados qualitativo.

A abordagem qualitativa, nessa perspectiva, em comparação com a pesquisa quantitativa “visa significados (“palavras”) do que as frequências e distribuições (“números”),

tanto na coleta, quanto na análise dos dados. Alguns pesquisadores argumentam que a pesquisa qualitativa está envolvida com medidas, mas medidas que são de ordem diferente de medidas numéricas” (Farra; Lopes, 2013, p. 72-3). Ainda segundo os autores, nenhuma abordagem de geração de dados se sobrepõe a outra, todas possuem um objetivo próprio que para ser alcançado necessita da escolha de um caminho para chegar a esse resultado esperado

Como afirmam Strauss e Corbin (2008, p. 39-40), aludindo a outros autores, no processo de teorização, qualquer técnica, seja quantitativa ou qualitativa, representa apenas um meio para atingir o objetivo. Para os autores, não há primazia de um modo sobre o outro, já que um instrumento é um instrumento, não um fim em si mesmo, sendo importante saber quando e como cada modo pode ser útil para a teorização. Prosseguem os autores afirmando que, tanto a coleta quanto a análise e a interpretação de dados estão relacionadas a escolhas e decisões a respeito da utilidade dos procedimentos, sejam eles qualitativos ou quantitativos. (Farra; Lopes, 2013, p. 71)

Por isso, o estudo será caracterizado como um estudo de caso, permitindo uma análise detalhada e contextualizada de um fenômeno específico dentro de um ambiente real. O uso de um estudo de caso facilita a investigação de questões complexas que envolvem interações dinâmicas e variáveis contextuais. Esse enfoque possibilitará uma exploração detalhada das dinâmicas educacionais, das metodologias adotadas e das dificuldades enfrentadas durante a transição para o ensino remoto e híbrido.

Inserida dentro da perspectiva da metodologia qualitativa, a presente pesquisa estará associada ao estudo de caso que se caracteriza por uma:

investigação que trata sobre uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nela. Há três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo: 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. (Oliveira; Santos; Florêncio, 2019, p. 5).

O estudo de caso foi escolhido para essa pesquisa com o intuito de analisar uma unidade de estudo em um específico fenômeno de saúde pública, em um determinado momento da formação inicial dos professores de uma universidade pública. Por isso, acredita-se que o estudo de caso seja a metodologia de pesquisa que melhor estrutura esta tese, já que se discute sobre um período específico de ensino remoto emergencial, ocorrido durante a pandemia da COVID-19, na Universidade Federal de Sergipe.

A escolha pelo estudo de caso como metodologia trouxe muitas possibilidades de aprofundamento, mas também algumas limitações que precisam ser reconhecidas. Por se tratar de uma abordagem voltada para a compreensão de um contexto específico, os resultados desta

pesquisa não pretendem ser generalizados para outras realidades. O estudo de caso permite olhar com mais cuidado para as experiências, sentidos e práticas dos participantes, mas esse olhar é necessariamente situado, atravessado pelas condições e pelos recortes definidos ao longo da investigação. Várias críticas são tecidas por alguns acadêmicos à essa metodologia, “pois estudos epistemológicos têm mostrado que um grande número de pesquisas orientadas por Estudo de Caso apresenta sérias deficiências: análises intuitivas, primitivas e impressionistas, não conseguindo transcenderem a simples relatos históricos.” (MARTINS, 2008, p. 8). Nesta tese, reconheço as limitações do estudo de caso, mas afirmo que a pesquisa foi feita com rigor científico, fugindo das várias deficiências que essa metodologia pode apresentar.

Outra limitação importante diz respeito ao próprio processo de produção dos dados. As informações coletadas por meio de questionários e entrevistas são construídas a partir das percepções, memórias e narrativas dos participantes, o que envolve subjetividades, silêncios e diferentes formas de lembrar e interpretar o vivido. Considerando-se que as experiências relatadas estão relacionadas a um período sensível e intenso, como foi a pandemia, é possível que alguns relatos tenham sido ressignificados com o tempo ou atravessados pelo cansaço e pelo desejo de não retomar certas vivências. Além disso, o número reduzido de participantes, característica comum em estudos de caso, limita a diversidade de vozes, ainda que permita um mergulho mais aprofundado nas narrativas que compõem o corpus da pesquisa.

No que se refere às limitações desta tese, é importante destacar que o contexto em que a pesquisa foi realizada impôs desafios que extrapolam as escolhas metodológicas. A dificuldade em encontrar participantes dispostos a responder ao questionário e, principalmente, a conceder entrevistas resultou em um conjunto de dados menor do que o inicialmente planejado. Esse fator impactou a amplitude das análises possíveis, embora não tenha comprometido a profundidade das reflexões construídas a partir do material reunido.

Por fim, reconheço também como limitação o recorte adotado, que privilegiou um perfil específico de professores, com determinadas formações e trajetórias profissionais. Essa escolha, necessária para manter a coerência da pesquisa, restringe o diálogo com outras áreas, níveis de ensino e experiências docentes. Ainda assim, entendo que explicitar essas limitações fortalece o trabalho, pois torna visíveis os caminhos, os limites e as escolhas que atravessam esta tese, reafirmando seu caráter situado, reflexivo e comprometido com uma leitura sensível da realidade investigada.

A pesquisa teve cunho analítico-interpretativo e se apoiou em fontes teóricas como artigos científicos e documentos oficiais para análise e reflexões dos desdobramentos da problemática. No primeiro momento, foi feito um levantamento bibliográfico dos autores que

discutem sobre a temática da BNCC, formação docente e tecnologias digitais, procurou-se também por autores atuais, basilares ou que tragam contribuições inovadoras para a área. Essa pesquisa por referenciais teóricos almeja trazer definições teóricas sobre tecnologias digitais, formação docente e ensino da língua inglesa.

Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas³ ou semidiretivas com professores em formação inicial da UFS do curso de Letras Português/Inglês e Letras Inglês que participaram do período do ensino remoto emergencial, essas entrevistas buscaram compreender as implicações do uso de recursos tecnológicos para o fazer pedagógico. As entrevistas foram realizadas com quinze voluntários através do *Google Formulários* e cinco voluntários no modo entrevista oral, através do *Google Meet*.

Dessa forma, essa entrevista buscou analisar o objeto de estudo da presente pesquisa. A partir das entrevistas e de relatos de experiência, no âmbito do ensino remoto, com a utilização de tecnologias digitais, foi possível analisar e discutir acerca do tema com o intuito de perceber os impactos dos recursos digitais na formação docente, também utilizando teóricos que inspirem essa discussão.

Depois de analisar os questionários e as entrevistas orais, busquei questionar e cogitar práticas pedagógicas que poderiam ser criadas a partir do uso das tecnologias digitais, entender como o processo de aprendizado de inglês poderia ser melhor desenvolvido, apoiado nas convicções de suportes teóricos da cultura digital, dos multiletramentos e do processo de ensino-aprendizagem como algo que dá sentido à vida, que carrega significado e que promove a reflexão, sobre o qual os docentes deveriam discutir e analisar com constância.

A pesquisa buscou analisar a repercussão do ensino pelo olhar do professor, que também é um constante aluno, assumindo eternamente essa dupla posição. Dessa maneira, ao mesmo tempo que estaremos analisando futuros professores que, em breve, estarão disponíveis ao ensino de inglês nas escolas de ensino básico, cursinhos e afins, teremos acesso a manifestações de pensamento de discentes em pleno momento de formação, no qual também estarão usufruindo dos recursos digitais.

Assim, a partir desses aspectos metodológicos foram procurados resultados/respostas para responder as perguntas que inspiraram essa pesquisa, mas que contribuíram para o eixo de pesquisa e que, ainda que não sejam o propósito principal desta tese, possam contribuir para práticas educacionais e que, em decorrência, auxiliem professores e alunos a crescerem pessoal e profissionalmente, sabendo construir sua aprendizagem de maneira autônoma e utilizar as

³Em consonância com Duarte (2004, p. 2013), esse modelo de entrevista é mais utilizado nas pesquisas qualitativas, trata-se de um roteiro previamente planejado pelo investigador, mas que é flexibilizado pelo percurso discursivo do entrevistado)

tecnologias a seu favor.

Em resumo, nesta tese foram analisadas, coletadas informações e exemplos, comparadas informações com outras pesquisas bibliográficas e informações teóricas, além de se ter buscado argumentar ideias sobre a análise, comparando os resultados.

A geração de dados se realizou por meio de dois instrumentos principais: questionários e entrevistas. Os questionários semiestruturados incluíram tanto perguntas fechadas quanto abertas. A finalidade foi coletar informações demográficas dos participantes, além de dados sobre suas experiências com o ensino remoto, a formação continuada e as estratégias pedagógicas utilizadas durante a pandemia. Os questionários foram distribuídos de modo online para garantir acessibilidade e facilitar a participação. A aplicação dos questionários foi feita de modo a garantir a confidencialidade dos participantes e promover um ambiente de respostas honestas.

Desse modo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um grupo selecionado de professores de inglês em formação inicial. Essas entrevistas permitiram uma exploração mais profunda das respostas obtidas nos questionários, possibilitando que os participantes compartilhem suas histórias, desafios e aprendizagens. As entrevistas foram registradas, com o consentimento dos participantes, e posteriormente transcritas para análise.

As transcrições das entrevistas e as respostas dos questionários foram analisadas para extrair temas emergentes que refletem as transformações na formação de professores de inglês durante o pós-pandemia. Todo o processo foi conduzido com rigor ético, assegurando que os participantes estejam cientes dos objetivos da pesquisa e que sua participação seja voluntária. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas, respeitando a privacidade dos envolvidos através de nomes fictícios dos participantes.

A metodologia qualitativa proposta, combinando questionários e entrevistas em um estudo de caso, permitiu uma investigação aprofundada e contextualizada, contribuindo significativamente para o entendimento do tema abordado. A riqueza dos dados qualitativos possibilitou a construção de uma análise crítica e reflexiva, essencial para a discussão e interpretação dos resultados obtidos.

O caminho até encontrar os participantes desta pesquisa esteve longe de ser simples ou linear. Foi, na verdade, um processo bastante tortuoso, marcado por tentativas, ajustes e, muitas vezes, frustrações. Desde o início, percebi que localizar pessoas que atendessem aos critérios da pesquisa, que deveriam ser professores formados em licenciatura em Letras Português–Inglês ou em Inglês e que tivessem vivido o contexto educacional da pandemia, seria mais difícil do que eu imaginava. A sensação constante era a de estar procurando perfis muito específicos em meio a um cenário ainda atravessado pelo cansaço e da sobrecarga deixados

pelo período pandêmico, além de não ter tido contato presencial com esses indivíduos, pois não os conhecia nem de modo remoto, nem mesmo presencial.

Nesse percurso, não caminhei sozinha. A ajuda do meu orientador foi fundamental, tanto para pensar estratégias quanto para me apoiar nos momentos em que o processo parecia não avançar. Também contei com o apoio da representação discente do PPGL, que colaborou na divulgação da pesquisa, além da ajuda de colegas estudantes e de amigos pessoais. Muitos desses contatos foram essenciais porque conheciam exatamente as pessoas que eu precisava alcançar e atuaram como pontes, fazendo a pesquisa chegar a quem, talvez, eu nunca conseguiria acessar sozinha.

Ainda assim, mesmo com toda essa rede de apoio, a adesão foi pequena. Poucas pessoas se dispuseram a responder ao questionário e um número ainda menor aceitou participar das entrevistas. Em vários momentos, tive a sensação de estar pedindo mais uma coisa a profissionais que já haviam sido muito exigidos durante a pandemia. Esse dado, embora desafiador do ponto de vista metodológico, também diz muito sobre o contexto investigado e sobre as marcas deixadas por aquele período.

Por isso, trago esse relato como parte do próprio percurso da pesquisa. As dificuldades para encontrar participantes não foram apenas obstáculos a serem superados, mas também revelaram aspectos importantes da realidade docente no contexto pós-pandemia. O caminho tortuoso até a constituição do corpus desta tese acabou se tornando, ele mesmo, uma experiência formativa e um elemento que dialoga diretamente com os sentidos, os silêncios e as ausências que atravessam esta investigação.

É essencial enfatizar que a análise das pesquisas levou em consideração as diversas identidades de um indivíduo, portanto “quando qualquer ser humano age e interage num determinado contexto, outros reconhecem que pessoa como agindo e interagindo como um certo “tipo de pessoa” ou mesmo como vários “tipos” ao mesmo tempo.” (Gee, 2015, p. 99).

Sendo assim, no contexto de análise das respostas, utilizamos transversalmente o conceito de identidade de Gee (2015) que afirma haver quatro formas de visualizar as identidades: 1)⁴ identidade natural; 2) identidade institucional; 3) Discurso- identidade; 4) Identidade-afinidade. Deste modo, estaremos cientes de que se trata da identidade institucional, de professores de inglês em formação, que também estão em suas funções de estudantes dentro de uma instituição específica que é a Universidade Federal de Sergipe. Mesmo que esta tese não tenha como objetivo principal analisar e pesquisar sobre identidades, acho importante destacar sobre essa temática que perpassa os seres de forma geral. Por conseguinte, as

⁴(tradução da autora)

identidades serão destacadas dentro desta pesquisa de maneira transversal.

Ainda de acordo com Gee (2015) é crucial perceber que estas quatro perspectivas não estão separadas umas das outras. Tanto na teoria como na prática, eles se inter-relacionam de maneiras complexas e importantes. Nesta tese, portanto, faremos um recorte ao analisar as identidades a partir do seu discurso, com as normas de uma instituição específica.

1.2 - Análise das perguntas escritas do Formulário Google

Seguindo o que foi estabelecido na metodologia de pesquisa, houve para a construção desta tese a disponibilidade de um formulário do Google com doze perguntas gerais sobre o período pandêmico (Apêndice A), respondidos por quinze voluntários, estudantes de licenciatura do curso de letras Português-Inglês e de Inglês, que participaram de aulas do ensino remoto emergencial do período da pandemia. O formulário possuía questões de múltipla escolha, mas também questões discursivas nas quais os voluntários podiam discorrer sobre o período vivido.

O início do questionário visava coletar informações pessoais, visando perceber se o voluntário concordava em colaborar com a pesquisa com os dados e respostas do seu formulário, e-mail, curso específico de graduação, o período da graduação no momento em que respondeu as questões do formulário e também se o licenciando já tinha tido experiência profissional, selecionando se essa aconteceu em escola particular ou pública. O intuito de perguntar sobre a experiência profissional do voluntário se deu pela necessidade de compreender se essa vivência impactaria nas seguintes respostas e se este já teve domínio de sala de aula como professor regente.

Em seguida, a seção 2 tinha como meta compreender como foi sua experiência como discente na UFS no período da pandemia e como, na sua percepção, essa experiência influenciou na sua perspectiva em relação às tecnologias digitais na educação. Desse modo, as perguntas foram:

1. Como você se sentia como discente ao estudar remotamente durante o tempo da pandemia?

Esta pergunta buscava analisar o emocional dos estudantes de graduação no momento da pandemia e como isso poderia impactar as seguintes perguntas do formulário.

2. Você ligava a câmera ao participar das aulas remotas?

A pergunta número 2 buscava perceber o perfil dos estudantes de graduação durante as aulas remotas. É importante salientar que esse é apenas um indício que indica o padrão de

comportamento, mas não generaliza a postura de um estudante com um todo.

3. Você participava das aulas utilizando o microfone?

A pergunta 3 busca perceber se os estudantes se sentiam confortáveis para participar utilizando o microfone. Sabendo que havia outras formas de se comunicar pela plataforma Google *Meet*, como por mensagens de texto, através do *chat* ou bate-papo da própria plataforma. Muitos estudantes optavam por não ligar o microfone, evitando a linguagem oral, e utilizando mais a linguagem escrita.

O que pode ser um comportamento da contemporaneidade, pois as mudanças nos hábitos de comunicação, especialmente o aumento da preferência por mensagens de texto em relação a ligações é algo facilmente observável nas relações humanas atuais. Particularmente, os smartphones e as mensagens de texto tem alterado as interações sociais, levando as pessoas, especialmente as gerações mais jovens, a preferirem formas de comunicação assíncrona e textual, ao invés de conversas diretas e em tempo real, como as realizadas por meio de chamadas telefônicas. O que pode ocasionar implicações profundas nas relações interpessoais e na forma como nos conectamos uns com os outros.

4. Você percebe diferença no seu comportamento durante as aulas quando comparados o ensino remoto e o ensino presencial?

O intuito desta pergunta era analisar a motivação do aluno, sabendo que o fator motivação pode impactar diretamente na aprendizagem.

5. Você gostaria de voltar a estudar no modelo de ensino remoto?

Esta questão de múltipla escolha visava analisar o desejo atual dos participantes do questionário. Esta pergunta podia refletir o que os voluntários sentiram no período de ensino remoto emergencial e dar indícios do que os estudantes sentem em relação ao ensino presencial.

6. Como era sua relação com as tecnologias digitais antes da pandemia e do ensino remoto emergencial?

Questão de múltipla escolha que visava perceber a relação dos participantes com as tecnologias digitais antes e após a pandemia, a fim de comparar se houve alterações ou evoluções na maneira como os voluntários interagiam com os recursos tecnológicos.

As demais perguntas do questionário eram de caráter discursivo para permitir que os participantes do questionário pudessem expor suas opiniões pessoais, utilizando suas próprias palavras, acerca do tema discutido. Outro fator que se almejava perceber com as perguntas abertas eram os assuntos voltados às questões pedagógicas, das tecnologias digitais, multiletramentos, considerando a experiência pessoal de cada um. Por conseguinte, as perguntas foram:

7. Na sua percepção, como foi o ensino remoto emergencial da UFS na formação de

professores?

8. Na sua opinião e segundo a sua experiência, o ensino remoto emergencial da UFS cumpriu sua função de formação no momento pandêmico?
9. Você acha que a sua formação foi prejudicada pela dinâmica emergencial do período pandêmico? Comente.
10. Após a pandemia, qual é a sua relação com as tecnologias digitais? Explique.
11. Na sua opinião e segundo a sua experiência, a dinâmica de uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial impactou na formação de professores e na relação professor-aluno?
12. O curso de licenciatura da UFS te ajuda/ajudou a construir confiança sobre temas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os multiletramentos? Você lembra como essas temáticas eram discutidas no período pandêmico?
13. Na visão de Cope e Kalantzis (2015), os multiletramentos referem-se à diversidade de formas de ler e escrever em um mundo cada vez mais digital e multimodal. Enfatizando a importância de compreender e produzir significados em diferentes contextos, considerando não somente a linguagem escrita, mas incluindo imagens, sons e interações digitais. Desse modo, você acredita que suas aulas do período da pandemia se preocupavam com os multiletramentos?

Na seção 3, houve o agradecimento a participação de cada voluntário e uma pergunta de “sim ou não” sobre a disponibilidade do voluntário em continuar colaborando com a pesquisa, a partir de uma entrevista oral. Desse modo, os voluntários optaram por participar ao responder à pergunta: “Você gostaria de colaborar com a pesquisa por entrevista via Google Meet em horário previamente agendado, de acordo com a sua disponibilidade?”

Essa pergunta almejava buscar informações mais detalhadas sobre o período de ensino remoto emergencial, através da possibilidade de entrevistas orais por vídeo-chamada para saber sobre informações mais aprofundadas a pesquisa. Pois, nesta pesquisa, entende-se o primeiro momento de perguntas do formulário *Google* como percepção inicial da opinião de determinados estudantes da UFS sobre o ensino remoto emergencial na formação inicial de professores. Neste momento da pesquisa, houve mais participantes envolvidos, com total de quinze estudantes.

No segundo momento, buscaram-se entrevistas mais aprofundadas com entrevistas orais com o intuito de observar histórias específicas do período pandêmico, desta vez com menos participantes voluntários, apenas cinco que se dispuseram a continuar contribuindo. Não se sabe o porquê de os outros voluntários que participaram do questionário online não terem aceitado

continuar contribuindo com a pesquisa, há inúmeras hipóteses como: falta de motivação, ausência de tempo livre, falta de interesse em se aprofundar mais nos assuntos discutidos na pesquisa, dentre outros. Porém, nada que confirme o motivo real da negativa de continuação de contribuição, pois não houve relatos dos mesmos.

As perguntas selecionadas apresentaram potencial para gerar uma série de insights sobre os impactos da pandemia no ensino de inglês. A análise pôde ser organizada em algumas categorias principais como os desafios do ensino remoto, a adaptação metodológica e as mudanças no ensino aprendizagem e no engajamento dos envolvidos.

Os participantes mencionaram desafios relacionados à interação, motivação dos alunos e a falta de contato presencial, revelando a importância da conexão humana para o processo de ensino aprendizagem e para a manutenção da educação. As respostas nos mostraram que os professores tiveram que inovar e adaptar suas práticas pedagógicas. A utilização de recursos digitais, como vídeos, jogos online e plataformas de gamificação foi uma estratégia entre alguns dos participantes, mas outros mantiveram suas aulas como no modo tradicional e presencial. Isso sugere que alguns profissionais adotaram mudanças na abordagem do ensino, que passou a incorporar diferentes tecnologias e metodologias, mesmo que a adaptação tenha sido desafiadora para alguns. Assim, essas perspectivas foram analisadas a partir da geração de dados.

Os dados indicaram também uma variação no engajamento dos alunos após a pandemia. Enquanto alguns participantes observaram um aumento na independência e autonomia, outros notaram um comportamento mais distraído e uma dificuldade em retomar a rotina de estudos. Essa dualidade aponta para a necessidade de abordagens personalizadas e diferenciais para atender as diversas necessidades dos alunos, que podem ser confirmadas ou desmitificadas durante a análise das respostas.

As respostas ofereceram um panorama sobre os impactos da pandemia na formação de professores de inglês, destacando desafios, adaptações e mudanças no engajamento dos alunos. Essa análise fornece subsídios importantes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a necessidade de estratégias que considerem a diversidade de contextos e experiências dos educadores e alunos no cenário pós-pandemia.

1.3 - Análise das perguntas da entrevista oral

A entrevista oral aconteceu nos anos de 2024 e 2025 pelo *Google Meet* e por chamada de vídeo do *WhatsApp* e tiveram propósito de duração média de 20 a 25 minutos, de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado voluntário.

As perguntas escolhidas visavam abranger vários pontos da temática discutida, dentre eles: os desafios do ensino remoto, adaptação das práticas docentes, desenvolvimento das competências digitais, multiletramentos e ensino de línguas, impactos no relacionamento professor-aluno, desigualdade e acesso às tecnologias digitais, preparação para o mercado de trabalho, desenvolvimento de autonomia no aprendizado, qualidade do ensino, apoio institucional e psicossocial, o ensino de língua inglesa no contexto pandêmico, reflexões sobre o ensino de inglês e formação docente, desafios pessoais e profissionais, expectativa e preparação para o pós pandemia. A seguir, as perguntas selecionadas para a entrevista oral foram (ver Apêndice B):

1. Como você avaliaria a transição repentina para o ensino remoto durante a pandemia? Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou nesse processo?
2. De que maneira você percebe que o ensino remoto emergencial afetou a interação entre alunos e professores, comparado ao ensino presencial?
3. Quais recursos digitais você utilizou mais durante o ensino remoto e como elas contribuíram para o processo de aprendizagem dos alunos?
4. Quais impactos você acredita que as tecnologias digitais possuem no desenvolvimento dos alunos? Pode dar exemplos?
5. Como você enxerga a relação entre a cultura digital dos alunos e o ensino remoto? Você percebe que os alunos estavam preparados para lidar com os recursos digitais de forma eficaz?
6. Quais são os principais desafios que o ensino remoto emergencial impôs à acessibilidade e inclusão digital dos alunos?
7. Você considera que o ensino remoto pode promover um aprendizado mais autônomo e personalizado da língua inglesa? Por quê?
8. Você estava em período de estágio? Como realizou essa disciplina?
9. Quais lições o ensino remoto emergencial deixou para o futuro da educação, especialmente no que diz respeito à implementação de tecnologias digitais no ensino de línguas?

No contexto desta pesquisa, a entrevista oral representa um momento mais íntimo e profundo de escuta, em que os participantes podem compartilhar suas vivências com mais liberdade e espontaneidade. Diferente do questionário escrito, que tende a seguir um formato mais estruturado, a entrevista permite que a conversa flua de forma mais natural, abrindo espaço para sentimentos, memórias e reflexões que muitas vezes só emergem quando há espaço para o diálogo. Por isso, mesmo havendo perguntas previamente planejadas, é fundamental reconhecer que novos assuntos podem surgir no calor da conversa, tópicos que talvez não

tenham sido imaginados no momento da elaboração do questionário, mas que se revelam extremamente pertinentes à medida que os entrevistados contam suas histórias.

Esses momentos de surpresa, quando o participante nos conduz por caminhos não previstos, são preciosos para a pesquisa. Eles enriquecem a análise justamente por trazerem camadas mais subjetivas e complexas da experiência vivida, revelando aspectos da formação docente, do uso das tecnologias ou das relações humanas durante o ensino remoto que dificilmente seriam acessados por meios mais rígidos. A abertura para acolher essas emergências discursivas não significa falta de método, mas sim sensibilidade e respeito por aquilo que o outro tem a dizer. Ao permitir que o roteiro se adapte à escuta, a pesquisa se torna mais humana, mais verdadeira e, por isso mesmo, mais potente em sua capacidade de compreender o real.

Na entrevista oral, há diversos erros potenciais que podem afetar a qualidade dos resultados e a validade das conclusões. Esses erros podem surgir tanto na fase de planejamento da entrevista quanto na execução e análise dos dados. Por isso, buscou-se, na entrevista oral estruturá-la de modo a ter uma ideia clara dos objetivos da pesquisa e das perguntas a serem feitas.

Optou-se por uma abordagem semiestruturada, com perguntas abertas e um roteiro claro que contemplassem vários aspectos do tópico a ser entrevistado, ao mesmo tempo que existia um roteiro a ser seguido, também existia a maleabilidade do entrevistado para trazer aspectos e respostas transversais à pergunta feita.

Bakhtin (2006) enfatiza a importância do diálogo na construção do sentido e no processo comunicativo, algo que é fundamental quando se realiza uma entrevista oral. Em uma entrevista, o entrevistador e o entrevistado estão envolvidos em um processo de diálogo no qual as respostas não são simplesmente um reflexo das perguntas feitas, mas um processo de construção conjunta de significado.

O pensamento de Bakhtin reflete a ideia de que as respostas em uma entrevista não são isoladas, mas estão sempre inseridas em um contexto de interação, e sua compreensão depende da relação entre o entrevistador e o entrevistado, assim como do contexto social e histórico em que a comunicação ocorre. Esse aspecto é crucial para a análise de dados coletados por entrevista oral, pois as respostas dos participantes não podem ser vistas como dados independentes, mas como parte de um processo de diálogo e construção de significado.

Ainda em consonância com o autor, “a palavra é a principal forma de existência da subjetividade humana, e ela só adquire seu verdadeiro valor quando é colocada em relação com outras palavras e outras subjetividades, em um contexto de comunicação social”. (Bakhtin, 1992, p. 21). A perspectiva de Bakhtin nos faz ponderar sobre a subjetividade humana. Quando

transferimos essa discussão para o ato de realizar entrevistas, é fundamental estar atento à dinâmica dialógica e à subjetividade do participante ao responder as perguntas propostas. O entrevistador deve reconhecer que cada resposta é influenciada pelas interações anteriores e pelo contexto social compartilhado entre ambos. Além disso, ao interpretar as respostas, deve-se considerar a pluralidade das vozes presentes, bem como o caráter histórico e social das palavras e enunciados utilizados.

Para essa entrevista, eu como investigadora responsável pela entrevista oral, me preparei para ter domínio das perguntas e como iria conduzir a entrevista, evitando fazer julgamentos ou interpretações precipitadas das respostas, para que, assim, o foco fosse a obtenção de dados genuínos. Além disso, mesmo a entrevista oral tendo acontecido de modo virtual, buscou-se realizar a entrevista em um ambiente silencioso, confortável e com privacidade, para que o entrevistado se sentisse confortável para falar livremente e para que não houvesse interrupções no diálogo.

A entrevista foi gravada com a finalidade de ser exposta e analisada de forma crítica e reflexiva nesta tese de doutorado, explorando, com profundidade, os dados à luz do contexto da pesquisa e da temática. No entanto, é importante ressaltar que as entrevistas orais são apenas um recorte do sentimento, da opinião e da validação estudantil perante ao ensino remoto emergencial, não significando necessariamente a heterogeneidade de opiniões sobre a discussão específica. Evidentemente, isso pode resultar em dados enviesados e não representativos de toda a população de estudantes da UFS em formação inicial que participaram do fenômeno do estudo digital pandêmico. Entretanto, houve o intuito da representatividade dos alunos de inglês da UFS em formação inicial que poderiam apresentar pontos de vista homogêneos ou variados.

Aqui relembro que a estratégia de pesquisa será através do estudo de caso e que

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. [...] Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. (YIN, 2015, p.20 e 21)

Além disso, “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos (...) e conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas formas de evidências: observação direta e série sistemática de entrevistas.” (YIN, 2015, p. 27). Por isso, o interesse de utilizar as entrevistas e o estudo de caso nesta pesquisa em conjunto com os estudos da linguagem.

Um teórico amplamente reconhecido na área de estudos da linguagem, que também

podemos associar as suas teorias com a geração de dados por entrevista oral, é Pierre Bourdieu, sociólogo e filósofo francês que desenvolveu conceitos fundamentais como *habitus*, campo e capital simbólico. Bourdieu utilizou a entrevista como um recurso para compreender a relação entre linguagem, poder e sociedade, especialmente em sua obra *A Distinção* (1979), onde explora como as práticas culturais e a linguagem estão imbricadas em estruturas sociais.

Bourdieu argumenta que a linguagem não é neutra, mas está sempre situada dentro de relações de poder e estruturas sociais. Assim, ao coletar dados por meio de entrevistas, é importante considerar as dinâmicas de poder que influenciam as respostas dos entrevistados, pois as respostas não refletem apenas a subjetividade do indivíduo, mas também são moldadas pelas condições sociais e estruturas culturais em que o sujeito está inserido. Seguindo o autor “a entrevista não é apenas uma técnica de geração de dados, mas também um meio de produzir dados, pois a posição social do entrevistado e do entrevistador, as relações de poder, a interação entre ambos, influenciam profundamente o conteúdo e a forma das respostas.” (Bourdieu, 1979, p. 25)

Segundo Bourdieu, a entrevista oral deve ser vista como uma situação social complexa e não como um simples processo de recolhimento de informações objetivas. O entrevistador e o entrevistado estão inseridos em um campo de poder, e as respostas do entrevistado são sempre mediadas por seu *habitus* (conjunto de disposições adquiridas ao longo da vida, influenciadas por fatores como classe social, educação e experiências) e pelo capital simbólico (os valores e significados atribuídos à sua posição social).

Ao realizar a geração de dados, é importante que o pesquisador esteja atento às dinâmicas de poder e como elas podem afetar a forma como os entrevistados se expressam. O entrevistador também deve ser consciente de sua própria posição social e como ela pode influenciar a interação. Bourdieu oferece uma perspectiva crítica que desafia os pesquisadores a considerar o contexto social da entrevista e as relações de poder em jogo, ao invés de simplesmente ver a entrevista como um método neutro de geração de dados. No contexto da presente pesquisa, a consciência dessa dinâmica foi fundamental, pois a entrevista não foi apenas um meio de extrair dados, mas um espaço de negociação de significados no qual a minha posição de entrevistadora, professora e pesquisadora universitária, com meu próprio repertório cultural e institucional, contrastava com a cultura do grupo de entrevistados, atuais alunos e egressos do curso de Letras Português-Inglês e Inglês da UFS, com os quais, muitas vezes, eu não possuía afinidade ou não conhecia. Por isso, procurei fazer uma entrevista humanizada com escuta empática e ética, mesmo estando na posição de poder e controle do diálogo.

Desse modo, os capítulos desta tese serão divididos em:

Este capítulo, o primeiro capítulo de introdução, que tem como meta informar e estruturar sobre

como será a pesquisa, assim como explanar sobre a sua metodologia e suas concepções teóricas iniciais. O segundo capítulo versará sobre a discussão teórica da cultura digital da BNCC e das tecnologias digitais. A seguir, o terceiro capítulo que discutirá sobre a resolução da UFS e sua associação com as tecnologias digitais. O quarto capítulo tem como finalidade analisar os dados coletados do formulário Google e das entrevistas orais, associando-os às discussões teóricas anteriores e desenvolver mais profundamente ideias sobre o ensino remoto emergencial e a cultura digital. Assim, serão apresentados os resultados da geração de dados, tanto do questionário escrito do *Google Formulários*, quanto da entrevista oral transcrita, seguidas das análises que os resultados coletados provocaram pela discussão da cultura digital e do período de ensino remoto emergencial. Por fim, o quinto capítulo terá como propósito apresentar as considerações finais e os pensamentos conclusivos desta tese.

2. A CULTURA DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

A cultura digital, compreendida como o conjunto de práticas, valores, linguagens, recursos e modos de existência mediados pelas tecnologias digitais, não é apenas uma extensão da cultura analógica, mas uma nova forma de produzir cultura. Muito se discute sobre a cultura digital e a formação de professores, pois se percebe o fundir da educação com as tecnologias digitais no atual século XXI. Percebeu-se que, ao invés de estarmos relutantes com as TICs na sala de aula, poderíamos torná-las aliadas no processo educacional, utilizando de metodologias específicas para contemplar os conteúdos lecionados, com associação ao letramento do estudante e ao pensamento crítico, mas, para isso, é necessário saber fazê-lo, já que o uso de tecnologias na sala de aula, sem propósitos educacionais, suscita conflitos e divide opiniões sobre o uso ou o não uso. Por isso, é importante que os professores em formação inicial estejam preparados para utilizar esse recurso e enfatizar a importância nas licenciaturas como utilizar, abordar e guiar o conhecimento através das tecnologias.

A cultura digital, mais do que um conjunto de ferramentas tecnológicas, é um fenômeno complexo que atravessa práticas sociais, modos de subjetivação e formas de ensinar e aprender através do contexto virtual. Ela não se limita apenas ao domínio técnico, mas envolve também aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, pois a tecnologia altera hábitos, formas de trabalho, educação, lazer e participação cidadã. Nesse sentido, cultura digital inclui fenômenos como redes sociais, algoritmos, inteligência artificial, jogos online, produção colaborativa, economia de dados, multiletramentos, entre outros.

No contexto educacional, falar em cultura digital implica compreender como os sujeitos, professores e alunos, convivem em meio a dispositivos digitais, plataformas, algoritmos, redes e múltiplas linguagens. Não se trata apenas do uso instrumental das tecnologias, mas de uma nova forma de interação social e comunicacional que afeta os processos pedagógicos, demanda uma ressignificação das práticas docentes e exige que nos acostumemos a uma nova cultura, agora também digital.

A formação inicial de professores, nesse cenário, precisa estar sensível a essas transformações. Não é suficiente incluir uma disciplina sobre tecnologias na grade curricular das licenciaturas se o debate não problematiza o lugar dessas tecnologias na constituição do sujeito contemporâneo, nem se interroga sobre os modos de ensinar que emergem nesse novo contexto. A cultura digital impõe à docência uma reconfiguração do tempo, do espaço e da própria mediação pedagógica. Isso se intensificou com o ensino remoto emergencial, quando a presença do professor precisou ser reinventada por meio de telas, áudios, imagens e plataformas, muitas vezes sem o suporte adequado. Assim, “a cultura participativa está

deslocando a noção tradicional de alfabetização, exigindo novas formas de engajamento com a informação.” (JENKINS et al., 2009, p. 19)

Nesse novo paradigma, o professor de inglês, cujo trabalho já está atravessado por linguagens múltiplas, expressões culturais e modos diversos de comunicação, foi particularmente impactado. O ensino da língua inglesa, que tradicionalmente já dialoga com músicas, vídeos, filmes e mídias internacionais, encontrou na cultura digital uma ampliação de suas possibilidades, mas também desafios que evidenciam desigualdades de acesso, de domínio técnico e de compreensão crítica do uso das tecnologias. Segundo JENKINS (2009, p. 23), “a cultura da convergência é tanto uma oportunidade quanto um desafio. Ela amplia as oportunidades de participação, mas também intensifica desigualdades de acesso e competências.” Deste modo, o autor afirma que as mídias mais antigas irão convergir com as que são mais atuais, ou seja, convergirão umas com as outras, o que não significa necessariamente que as antigas mídias deixarão de existir, mas que estarão em contato umas com as outras. Paralelamente, o modo de ensinar tradicionalmente não deixará de existir, mas haverá uma convergência do antigo com o mais atual.

Durante o ensino remoto emergencial, muitos professores em formação sentiram-se desamparados por conta da necessidade do uso das novas tecnologias digitais, das quais não possuíam tanto envolvimento e conhecimento. A expectativa de uso da tecnologia se impôs com urgência, sem que houvesse, muitas vezes, a mediação formativa necessária. O que era para ser uma aliança potente entre pedagogia e cultura digital, transformou-se em sobrecarga, insegurança e imprevisto. Como adaptar a prática docente a ambientes virtuais de aprendizagem, quando não se conhece a fundo os dispositivos disponíveis? Como engajar estudantes em um ambiente onde as câmeras estão desligadas, os microfones em silêncio e os conteúdos são facilmente ignorados em favor das redes sociais e jogos online?

É nesse ponto que a formação docente precisa ir além da simples instrumentalização. O professor precisa compreender a cultura digital como um espaço onde circulam narrativas, verdades, afetos e subjetividades. Formar professores na cultura digital é, portanto, desenvolver a capacidade crítica de interpretar essas linguagens, de planejar aulas que dialoguem com a realidade dos estudantes e que, ao mesmo tempo, estimulem a autonomia e o pensamento crítico. Segundo Jenkins (2009), a convergência não ocorre apenas por meio de dispositivos, mas dentro do cérebro de cada um e através de suas interações sociais com os outros.

Como apontam estudiosos como Santaella (2014) e Barilli (2020), é necessário pensar a tecnologia como prática social, e não como um fim em si mesma. O uso pedagógico da tecnologia não pode estar dissociado de seus sentidos e de suas implicações éticas, sociais e políticas. No caso da formação de professores de inglês, essa abordagem crítica é ainda mais

relevante, pois o contato com culturas estrangeiras, línguas diversas e discursos globais pode ser um recurso poderoso de desconstrução de estereótipos e promoção da transculturalidade.

A cultura digital também coloca em evidência os conflitos escolares já presentes no cotidiano educacional, agora transpostos para ambientes virtuais. A evasão escolar, por exemplo, ganhou novas roupagens durante o ensino remoto emergencial: câmeras desligadas, ausência em plataformas, falta de devolutiva das atividades. O silêncio digital tornou-se uma metáfora da exclusão. Além disso, o uso inadequado das tecnologias pelos estudantes como jogos sem finalidade pedagógica ou navegação aleatória em redes sociais durante as aulas passou a ser um desafio frequente para os professores, que muitas vezes não se sentem preparados para lidar com essas situações.

Por conta do uso inadequado dos celulares no ambiente escolar, no período de escrita desta tese de doutorado, foi aprovada em janeiro de 2025, a Lei nº 15.100 que instituiu, no território nacional, a proibição do uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos portáteis por estudantes da educação básica durante todo o período em que estiverem no ambiente escolar. O artigo 1º afirma que

Esta Lei tem por objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes. (BRASIL, 2025, p. 1).

Eu me posiciono favoravelmente à referida lei, tanto na condição de professora quanto como estudante e pesquisadora da cultura digital, por compreender que é de extrema importância estudar, compreender e desenvolver o ambiente digital. No entanto, esse não deve ser, a partir de agora, o único meio de construção cultural e de comunicação entre os sujeitos.

Na minha vivência de sala de aula, no ambiente escolar, escutando relatos constantes, desabafos e experiências dos meus colegas de trabalho, é recorrente perceber que docentes e demais profissionais da escola reclamam, com frequência, que o uso das tecnologias digitais para finalidades não pedagógicas afasta os alunos do conteúdo ministrado, além de comprometer a interação social presencial com professores e colegas. Isso resulta, muitas vezes, na perda de habilidades socioemocionais e no enfraquecimento dos vínculos interpessoais que a convivência escolar presencial proporciona, por isso a lei nº 15.100/2025 várias vezes reitera ser importante ressaltar sobre o “tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2025, p. 1).

Desse modo, a medida aplica-se inclusive aos intervalos e recreios, tendo como

propósito central preservar a saúde física, mental e emocional de crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que reforça o compromisso da escola como espaço de aprendizagem, convivência e interação social significativa. Ainda que a lei proíba o uso indiscriminado dos aparelhos, ela reconhece exceções em situações que envolvam acessibilidade, saúde, garantia de direitos fundamentais, emergências ou uso pedagógico orientado por professor.

Essa normativa surge em um contexto marcado por intensas discussões sobre os efeitos da cultura digital nos processos de ensino aprendizagem, especialmente após os desafios enfrentados no período do ensino remoto emergencial. Ao estabelecer limites ao uso dos dispositivos, a Lei nº 15.100/2025 não nega a importância das tecnologias digitais, mas propõe um debate mais profundo sobre os seus impactos nas dinâmicas escolares, nos vínculos pedagógicos e na própria constituição subjetiva dos estudantes. Ao mesmo tempo em que resguarda o ambiente escolar de distrações constantes, a medida exige que os profissionais da educação se reinventem na forma de planejar e conduzir as práticas pedagógicas. Desse modo,

Embora as TD ofereçam oportunidades para enriquecer o aprendizado e democratizar o acesso ao conhecimento, elas também impõem a necessidade de uma mediação pedagógica cuidadosa e crítica, além de ser fundamental considerar as discrepâncias na conectividade, frente às desigualdades observadas na sociedade brasileira. É fundamental que a escola, ao integrar essas tecnologias, promova um ambiente que valorize a aprendizagem ativa e colaborativa, sem negligenciar os riscos de distração e a desigualdade de acesso. (SANTOS; CASAGRANDE; MORAES, 2024, p. 8)

No contexto da cultura digital, o celular tornou-se um símbolo de presença e ausência. Em sala de aula, é comum que estudantes estejam fisicamente presentes, mas emocional e cognitivamente desconectados, imersos em conteúdos paralelos às propostas do professor. Esse comportamento gera uma presença sem escuta, uma ausência que se camufla por trás da tela. A nova legislação, ao limitar esse uso, tenta devolver à escola sua função central de ser um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

Para os professores em formação inicial, a promulgação da Lei nº 15.100/2025 representa um novo desafio: o de aprender a ensinar em uma realidade em que o uso da tecnologia precisa ser mediado com intencionalidade, equilíbrio e criticidade. Ao mesmo tempo em que os dispositivos são restringidos, os futuros docentes precisam ter condições de preparo para utilizá-los com sentido pedagógico quando necessário e também para planejar alternativas viáveis e significativas caso a tecnologia falhe ou esteja indisponível. O enfrentamento dessas situações exige flexibilidade, criatividade e, sobretudo, compreensão das múltiplas realidades escolares. É necessário que a formação docente inclua discussões sobre o uso consciente das tecnologias, os letramentos digitais e o desenvolvimento de metodologias que priorizem o

pensamento crítico e a autonomia do estudante.

O celular, portanto, não é abolido da sala de aula, mas seu uso deve ser reconfigurado a partir de propósitos bem definidos, assim como afirma o artigo 2º, caput e inciso 1º,

Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica. § 1º Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação.” (BRASIL, 2025, p. 1).

Quando integrado com intencionalidade ao planejamento pedagógico, ele pode favorecer o ensino de conteúdos específicos, o desenvolvimento de habilidades linguísticas, a produção de projetos culturais e o fortalecimento da aprendizagem autônoma. No caso do ensino da língua inglesa, por exemplo, a tecnologia pode ser uma aliada para o contato com áudios autênticos, vídeos educativos, plataformas de pronúncia, games com foco linguístico e interações com falantes de outros contextos culturais. No entanto, cabe ao professor definir o momento e a maneira mais adequada de utilizá-la, considerando sempre o perfil da turma, os objetivos da aula e as condições reais da escola.

Outro ponto importante da legislação é o incentivo à criação de espaços de escuta e acolhimento nas escolas, voltados aos estudantes que enfrentam sofrimento psíquico relacionado ao uso excessivo das tecnologias ou à sua súbita ausência. A escola, enquanto espaço de formação humana integral, precisa acolher também as subjetividades afetadas por uma cultura digital marcada pela hiperexposição, imediatismo e dependência tecnológica. Nesse sentido, a legislação não atua apenas de forma restritiva, mas educativa, ao exigir que as instituições desenvolvam estratégias de conscientização sobre o uso responsável das tecnologias. Desse modo, a lei enfatiza em seu artigo 4º que

As redes de ensino e as escolas deverão elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, incluídos o uso imoderado dos aparelhos referidos no art. 1º desta Lei e o acesso a conteúdos impróprios. § 1º As redes de ensino e as escolas deverão oferecer treinamentos periódicos para a detecção, a prevenção e a abordagem de sinais sugestivos de sofrimento psíquico e mental e de efeitos danosos do uso imoderado das telas e dos dispositivos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive aparelhos celulares. § 2º Os estabelecimentos de ensino disponibilizarão espaços de escuta e de acolhimento para receberem estudantes ou funcionários que estejam em sofrimento psíquico e mental decorrentes principalmente do uso imoderado de telas e de nomofobia. (BRASIL, 2025, p. 2)

Diante desse cenário, a formação docente precisa promover reflexões profundas sobre

a mediação tecnológica no processo educativo. É importante que o professor do século XXI seja capaz de utilizar os recursos digitais de forma crítica, ética e criativa, reconhecendo seus benefícios e limitações, sem depender exclusivamente deles. A Lei nº 15.100/2025 reforça, portanto, a necessidade de se discutir a cultura digital nas licenciaturas, não apenas como um conjunto de técnicas e ferramentas, mas como um campo social e político. Essa abordagem mais ampla e crítica é fundamental para que os futuros docentes compreendam que ensinar com tecnologia não se resume a transferir métodos tradicionais para a tela, mas a ressignificar a prática pedagógica em diálogo com as transformações culturais da contemporaneidade.

Assim, a referida lei convida a escola a recuperar sua centralidade como lugar físico, afetivo, cognitivo e ético. Ao silenciar os aparelhos, ela propõe um espaço de escuta. Ao limitar o uso dos dispositivos, propõe o encontro. E ao devolver aos professores a tarefa de mediar esse processo, desafia-os a ensinar com propósito, sensibilidade e compromisso.

As complexidades da cultura digital se revelam em múltiplas dimensões que atravessam a vida cotidiana, o fazer educacional, a comunicação, o consumo, a política e a formação de identidades no mundo contemporâneo. Ao tratar deste fenômeno em sua densidade e abrangência, é necessário aprofundar-se em alguns eixos centrais que permitem compreender como a cultura digital tem reconfigurado práticas sociais, culturais e pedagógicas, afetando diretamente os sujeitos e as instituições.

As discussões que se seguem buscarão refletir sobre os impactos da cultura digital na sociedade atual, atentando especialmente para as transformações nas formas de interação, trabalho, consumo e participação sociopolítica. São mudanças que não ocorrem de maneira uniforme e que produzem efeitos visíveis na vida cotidiana das pessoas, no modo como se relacionam com o mundo e com os outros, e na forma como constroem suas narrativas pessoais e coletivas.

Também serão abordadas as desigualdades de acesso, de domínio técnico e de compreensão crítica do uso das tecnologias e os obstáculos que ainda persistem no que diz respeito ao acesso às tecnologias digitais e à informação. Embora muitas vezes se anuncie a era digital como um tempo de conectividade ampla, é preciso reconhecer que o acesso não é igualitário e que diversas barreiras, sejam elas econômicas, culturais ou estruturais, impedem que grande parte da população usufrua dos benefícios proporcionados pela digitalização. Essa exclusão digital, que afeta especialmente os mais vulneráveis, demanda uma análise crítica voltada para a justiça social.

Outro ponto fundamental que será explorado refere-se à privacidade e à segurança no ambiente digital. Em tempos de intensa circulação de dados e de vigilância algorítmica, surgem importantes desafios quanto à proteção das informações pessoais e à garantia de um uso ético

e transparente dessas tecnologias. A fragilidade da privacidade online e os riscos à segurança digital são questões que afetam bastante o cotidiano dos usuários dessas tecnologias digitais.

Nesse contexto, os letramentos digitais ganham centralidade. Ser digitalmente alfabetizado vai muito além de saber utilizar dispositivos tecnológicos. Envolve o desenvolvimento de competências críticas para navegar, interagir, selecionar informações com discernimento, reconhecer fontes confiáveis e compreender os efeitos dos algoritmos. Trata-se de um processo formativo profundo, que deve ser incentivado desde os primeiros anos escolares, com vistas à construção de uma cidadania ativa e consciente.

A inteligência coletiva, por sua vez, emerge como uma das possibilidades mais promissoras da cultura digital. As redes, plataformas e espaços colaborativos oferecem novas formas de produção de conhecimento, articulação de ideias e criação conjunta de soluções para problemas comuns. É nesse compartilhamento de saberes e experiências que reside um dos maiores potenciais da cultura digital, desde que seja orientado por valores éticos, inclusivos e democráticos.

As transformações culturais também merecem atenção, sobretudo no que diz respeito à reconfiguração de práticas sociais e culturais. A cultura digital vem remodelando a indústria cultural, os modos de sociabilidade, o entretenimento, o acesso à arte e à informação. Essa reconfiguração, embora traga oportunidades de inovação e democratização do acesso, também exige cuidado para que não se reproduzam velhas hierarquias e exclusões em novos formatos tecnológicos.

Por fim, será abordada a importância de se promover uma cultura digital pautada na ética e na responsabilidade. É urgente formar sujeitos capazes de utilizar as tecnologias de forma respeitosa, empática e comprometida com a diversidade e a inclusão. Em tempos de discursos de ódio, intolerância e desinformação, o papel da educação na construção de uma convivência digital ética é inegociável.

Todas essas reflexões, embora organizadas por temáticas, dialogam entre si e apontam para a necessidade de uma análise crítica com a construção de um futuro digital mais justo, humano e equitativo. A cultura digital não é apenas sobre tecnologia, mas também, sobretudo, sobre relações, sentidos, valores e modos de estar no mundo. E é com esse olhar ampliado que a presente tese se propõe a discutir o papel da cultura digital na formação de professores de inglês, especialmente no contexto do ensino remoto emergencial.

Vivemos, hoje, imersos em uma sociedade moldada pela cultura digital. Ela não se resume ao uso de ferramentas tecnológicas, mas à transformação profunda e contínua das formas como interagimos, consumimos, trabalhamos e participamos de atividades sociais e políticas. A cultura digital nos atravessa cotidianamente: está presente nos gestos, nas escolhas,

nas formas de comunicar, de aprender, de construir laços e de nos posicionar no mundo. Ela altera os ritmos da vida, desestabiliza modelos anteriores e propõe novas formas de existir em sociedade. Há ainda o que podemos chamar de cultura digital algorítmica que destaca que o modo como os filtros algorítmicos se comportam, molda a forma como enxergamos a nós mesmos, ao outro e à sociedade, pois “na cultura algorítmica de hoje, o filtro tornou-se uma metáfora difundida para as maneiras pelas quais a tecnologia pode remover determinado conteúdo e como pode alterar ou distorcer textos, imagens e dados” (RETTBERG, 2014, p.20-tradução da autora)⁵

A comunicação humana, por exemplo, foi profundamente modificada. O que antes se dava prioritariamente pela oralidade ou pela escrita física, hoje se manifesta por meio de mensagens instantâneas, áudios, vídeos curtos, memes e interações mediadas por algoritmos. A linguagem tornou-se mais visual, mais sintética e, ao mesmo tempo, mais rápida. A construção de vínculos interpessoais também foi ressignificada: amizades, afetos, redes de apoio e até mesmo movimentos sociais se constroem, se desconstroem, no ambiente digital. A conectividade permanente dá a sensação de proximidade, mas também pode gerar distanciamento emocional, solidão e fadiga informacional.

No campo do consumo, os impactos são igualmente intensos. A cultura digital redefine o comportamento do consumidor e transforma o modo como os produtos e serviços são ofertados, desejados e adquiridos. Somos constantemente bombardeados por publicidades personalizadas, baseadas em nossos dados, cliques e preferências. A experiência de compra tornou-se mais rápida, mais prática, mas também mais impessoal e muitas vezes impulsiva. O consumo já não se limita aos bens materiais; consumimos imagens, ideias, estilos de vida. Seguimos influenciadores, buscamos referências e, muitas vezes, moldamos nossos hábitos com base nas narrativas digitais que nos rodeiam. Isso pode gerar identificação, pertencimento, mas também comparações tóxicas, sensação de insuficiência e sobrecarga de estímulos.

No universo do trabalho, a cultura digital também se impôs como um divisor de águas. A ascensão das plataformas digitais e o crescimento do trabalho remoto evidenciaram novos modelos de produtividade e gestão. A internet criou oportunidades de trabalho que antes não existiam, como criadores de conteúdo, programadores, analistas de dados, social media, entre outros. Por outro lado, emergiram formas de exploração ainda mais sutis, como a precarização por meio de aplicativos de entrega e transporte, em que os trabalhadores permanecem

⁵“Nessa proposta (Inglês como língua franca), a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (Brasil, 2017, p. 241).

conectados o tempo todo, sem direitos trabalhistas tradicionais e com remunerações instáveis. O trabalho remoto, por sua vez, mostrou-se ambivalente: ao mesmo tempo em que permite mais flexibilidade, impõe novos desafios, como a dificuldade de separação entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso, a hiperconectividade e a constante sensação de que nunca se está produzindo o suficiente.

No campo social e político, os impactos da cultura digital são talvez os mais intensos e, por vezes, os mais controversos. As redes sociais se tornaram verdadeiros palcos de disputas simbólicas e arenas de construção de narrativas. Elas democratizaram o acesso à informação, possibilitaram a organização de movimentos sociais, amplificaram vozes historicamente silenciadas e potencializaram formas de resistência e denúncia. Campanhas como *#BlackLivesMatter* e outras tantas nascidas no ambiente virtual trouxeram à tona pautas urgentes e mobilizaram milhões de pessoas ao redor do mundo.

A cultura digital também transformou os modos de produzir conhecimento e de participar politicamente. As práticas de cocriação, os repositórios colaborativos, a ciência aberta, os wikis e os projetos de cidadania digital demonstram como os saberes circulam de forma mais horizontalizada, permitindo que mais sujeitos participem da produção de significados. Por outro lado, os movimentos sociais digitais demonstram a potência política da conectividade: *hashtags* se tornam palavras de ordem; lives se transformam em espaços de denúncia; vídeos amadores viralizam e mobilizam protestos. O digital se inscreve, assim, na vida política, alterando formas de participação, articulação e mobilização (Rheingold, 2012, p.10).

Entretanto, esse mesmo espaço de visibilidade é também território de desinformação, discursos de ódio, polarização e manipulação ideológica. A facilidade de compartilhamento de informações, sem a devida verificação de sua veracidade, fez emergir um fenômeno perigoso: a pós-verdade. Segundo McIntyre (2018), “o conceito de pós-verdade ainda é carente de grandes consensos. Esse fato se deve, em grande parte, ao seu caráter multifacetado e interdisciplinar, que aciona âmbitos como a política, psicologia, comunicação, educação e filosofia”. O autor defende que a pós-verdade é um campo de discussão constituído por uma complexa constelação de temáticas, em que podemos identificar fenômenos como: negacionismo científico, hiperpolarização política, vieses cognitivos, *big data*, mídias sociais, bolhas on-line e pós-modernidade (MCINTYRE, 2018).

Em tempos de *fake news* e bolhas informacionais, muitos usuários vivem em realidades paralelas, moldadas por algoritmos que reforçam suas crenças, evitam o contraditório e mantêm grande foco no imediatismo e consumismo. A cultura digital, assim, nos convoca à responsabilidade crítica diante da informação. Saber utilizar a tecnologia não é mais suficiente,

é preciso saber interpretá-la, questioná-la e contextualizá-la. Paralelamente ao que foi explicitado anteriormente, podemos perceber a velocidade das informações e dos seus processamentos, ao mesmo tempo em que percebemos a velocidade dos consumos materiais e de conteúdos da cultura digital.

Na sociedade líquido-moderna, o tempo não é contado de uma forma linear, com passado, presente e futuro, assim como era na sociedade sólido-moderna. Nesse tempo, a vida não passa de uma sucessão de presentes, aqui, o vislumbre do futuro não existe, o que conta são as experiências vividas no momento de agora, um tempo de possibilidades, o viver eternamente no instante do presente. Nessa vida “agorista” dos indivíduos da era dos consumidores, o prazer não é ter mais para o futuro. O uso, agora, é imediato, o que se compra, se usa no mesmo instante, se descarta e se adquire algo melhor mais adiante. (BAUMAN, 2016, p. 276)

A cultura digital, nesse sentido, é ambivalente: ao mesmo tempo em que liberta, aprisiona; enquanto conecta, afasta; ao passo que amplifica vozes, também silencia. Vivemos, muitas vezes, em um paradoxo entre o excesso de estímulos e o esvaziamento do sentido. A fluidez das redes, a velocidade da informação e a multiplicidade de linguagens exigem de nós uma postura mais atenta, mais reflexiva e mais ética diante da vida digital.

É importante lembrar, ainda, que os impactos da cultura digital não são sentidos de forma igualitária por todos os sujeitos sociais. A desigualdade de acesso às tecnologias, aos dispositivos e à internet de qualidade reproduz e, muitas vezes, aprofunda as desigualdades já existentes. Nesse sentido, refletir sobre a cultura digital é também refletir sobre justiça social, equidade e políticas públicas que garantam uma verdadeira inclusão digital, que não se limite à conectividade, mas que promova o letramento crítico, a cidadania e a participação ativa e consciente na sociedade em rede.

Diante de tudo isso, é fundamental que a educação, em especial a formação de professores, se insira de forma crítica nesse debate. Não se trata de rejeitar a cultura digital, tampouco de aceitá-la de forma acrítica, mas de compreendê-la em sua complexidade, reconhecendo suas potências e também suas contradições. A escola, como espaço privilegiado de formação humana, e também o suporte familiar/ responsáveis do estudante tem o papel de preparar sujeitos que não apenas utilizem a tecnologia, mas que saibam problematizá-la, reinventá-la e colocá-la a serviço de uma sociedade mais justa, ética e solidária.

Vivemos em uma era na qual a presença digital tornou-se tão constante que, muitas vezes, perdemos a noção da quantidade de informações que compartilhamos. A cultura digital, com suas inúmeras facilidades e acessos, trouxe também novos riscos, sobretudo no que tange à privacidade e à segurança de dados pessoais. Estar conectado deixou de ser apenas uma

escolha: tornou-se uma condição de participação social, profissional, afetiva e educacional. No entanto, essa hiperconexão exige, mais do que nunca, um olhar atento.

Os riscos associados à privacidade digital são numerosos e, em muitos casos, invisíveis aos olhos dos usuários. A cada clique, curtida, busca ou cadastro, deixamos rastros digitais que são registrados, armazenados e muitas vezes utilizados sem o nosso pleno consentimento. Plataformas digitais, muitas delas gratuitas, operam a partir da lógica da coleta e do tratamento massivo de dados, transformando informações pessoais em mercadoria. Essa dinâmica é ainda mais preocupante quando afeta crianças, adolescentes e jovens que, por vezes, não têm a maturidade necessária para compreender a profundidade do que está sendo compartilhado.

Além disso, a segurança digital tornou-se um campo de disputas. Ataques cibernéticos, vazamentos de dados, roubo de identidade, engenharia social e disseminação de *malwares* são apenas algumas das ameaças que rondam o ambiente virtual. Em um mundo cada vez mais interligado, o simples ato de conectar-se pode, sem os devidos cuidados, abrir portas para violências simbólicas, financeiras e até emocionais. Como exemplo, podemos citar um grande vazamento de informações cibernéticas ocorridos em junho de 2025, o qual especialistas em segurança cibernética chamaram de “uma das violações de dados mais graves da história, aproximadamente 16 bilhões de senhas de login de plataformas como *Apple*, *Google*, *Facebook*, *Telegram* e *GitHub*, bem como de serviços governamentais, foram expostas online”. (VEJA, 2025) Ainda de acordo com os especialistas os *softwares* maliciosos foram projetados para extrair silenciosamente informações confidenciais, incluindo senhas, históricos de navegação e “até mesmo detalhes de carteiras de criptomoedas, de dispositivos infectados. Os dados expostos geralmente incluem URLs, nomes de usuário e senhas correspondentes, criando uma potencial mina de ouro para cibercriminosos.” (VEJA, 2025)

Diante disso, é urgente discutir não apenas os riscos, mas também as formas de proteger a privacidade e garantir a segurança das informações no ambiente digital. Em nível legal, países como o Brasil têm avançado com legislações específicas, como a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, que entrou em vigor em 2018. Essa lei estabelece diretrizes para o tratamento de dados pessoais, obrigando empresas, instituições e órgãos públicos a adotarem medidas de transparência, consentimento explícito e segurança da informação. As normas gerais da Lei são de interesse nacional e, em consonância com o artigo 2º:

- Art. 2º A disciplina da proteção de dados pessoais tem como fundamentos:
- I - o respeito à privacidade;
 - II - a autodeterminação informativa;
 - III - a liberdade de expressão, de informação, de comunicação e de opinião;

- IV - a inviolabilidade da intimidade, da honra e da imagem;
- V - o desenvolvimento econômico e tecnológico e a inovação;
- VI - a livre iniciativa, a livre concorrência e a defesa do consumidor; e
- VII - os direitos humanos, o livre desenvolvimento da personalidade, a dignidade e o exercício da cidadania pelas pessoas naturais. (BRASIL, 2018)

Entretanto, apesar dos avanços normativos, a efetivação da proteção digital passa, necessariamente, por um processo de educação crítica e contínua. Na escola, especialmente nos espaços de formação de professores, é fundamental que o tema da privacidade digital seja tratado com a seriedade que merece. Não se trata apenas de alertar sobre perigos, mas de formar cidadãos conscientes de seus direitos, deveres e das implicações éticas do uso das tecnologias. Ensinar aos alunos a importância de proteger suas senhas, não compartilhar dados pessoais indiscriminadamente, identificar fontes confiáveis, compreender os termos de uso das plataformas e pensar antes de publicar é importante.

Nesse contexto, os professores têm papel central, porém não devem carregar todo o peso por essa formação, já que o Estado e os responsáveis legais também possuem responsabilidade sobre o aprendiz em formação. Eles não precisam ser especialistas em segurança digital, mas precisam ter condições para conseguirem ser mediadores do pensamento crítico, facilitadores de reflexões que vão além do uso técnico das ferramentas. É necessário incluir em nossos planos de aula momentos específicos para tratar da cidadania digital, para promover debates sobre privacidade, ética, *fake news*, rastreamento de dados e sobre o funcionamento dos algoritmos que moldam nossas experiências online. Essas discussões podem ser trabalhadas por meio de projetos interdisciplinares, rodas de conversa, produção de vídeos educativos, análise de termos de uso de aplicativos populares, entre outras metodologias ativas.

Algumas metodologias e teorias do ensino de inglês serão discutidas neste capítulo, pois, mesmo que muitas não sejam restritas ao uso dos ambientes digitais, podem contribuir para o ensino aprendizagem da língua inglesa e serem aplicadas ao uso das tecnologias digitais, promovendo a reflexão sobre os seus usos, a depender de cada contexto e tornar as aulas mais dinâmicas no espaço digital.

É igualmente essencial que os docentes compreendam que segurança digital não é sinônimo de proibição do uso da tecnologia, mas sim de uso consciente e responsável. Ao ensinar os alunos a utilizarem aplicativos, redes sociais e plataformas educacionais com senso crítico, estamos não apenas protegendo sua privacidade, mas também promovendo sua autonomia e sua inserção cidadã no mundo digital. Esse processo, contudo, exige que os próprios professores também sejam formados para compreender as dinâmicas digitais, o que reforça a importância de cursos de capacitação continuada semestrais ou anuais sobre cultura digital nas licenciaturas e nas redes de ensino.

Esses cursos de atualização continuada também poderiam ser ofertados sempre que houvesse uma grande inovação nas tecnologias digitais, fato que percebemos cada vez mais constante, possibilitando a atualização docente sem acarretar em sobrecarga de trabalho. Assim, os docentes poderiam utilizar um momento de trabalho, durante os dias letivos, no qual aproveitariam para se atualizar sobre a temática, enquanto os alunos poderiam estudar de modo assíncrono nas suas casas ou na própria escola com o auxílio de professores substitutos para aquele momento em específico, que pudessem ofertar oficinas ou palestras, uma oportunidade de inovar também o processo de aprendizagem.

Eu, como investigadora desta tese, defendo a criação, o fortalecimento e a manutenção de uma cultura digital que seja democrática, acessível e voltada à formação crítica dos sujeitos, porém me preocupo com um bom uso das mesmas. Compreendo que, diante das transformações contemporâneas, é impossível pensar a educação, especialmente a formação de professores de línguas, sem considerar os impactos e as possibilidades advindas das tecnologias digitais, pois “as tecnologias intelectuais modificam os modos de percepção, de memória, de imaginação e de pensamento” (LÉVY, 1993, p. 14).

Desse modo, essa defesa não é ingênua nem descompromissada com os efeitos que o uso intensivo e desregulado das tecnologias pode provocar, sobretudo no que diz respeito à saúde mental, à concentração, à autonomia e à qualidade das interações humanas. Por isso, este trabalho também expressa uma preocupação ética e pedagógica quanto à necessidade de um uso consciente, intencional e equilibrado desses recursos. Reconhecer os riscos não significa retroceder, mas propor caminhos formativos que orientem estudantes e professores a refletirem criticamente sobre seus usos e apropriações tecnológicas no contexto educacional.

Outro ponto sensível é o papel da família e da comunidade escolar. As ações educativas relacionadas à segurança e privacidade digital não podem se restringir apenas à sala de aula. Devem envolver também os responsáveis, em encontros formativos, oficinas e campanhas de conscientização, para que haja um trabalho conjunto no fortalecimento das práticas seguras no ambiente digital. Crianças e adolescentes precisam ser orientados em todos os espaços que frequentam, para que não fiquem vulneráveis a ameaças digitais disfarçadas de entretenimento, amizade ou oportunidades.

Não se trata, portanto, de ensinar apenas como utilizar um editor de texto, um aplicativo de videoconferência ou uma plataforma de avaliação online, mas de discutir com os alunos o que está por trás dessas tecnologias. Quem controla as informações? Que interesses estão em jogo? O que é feito com os dados que fornecemos ao acessar um aplicativo ou preencher um formulário digital? Como podemos garantir nossa privacidade e segurança? Como promover uma comunicação não violenta nos ambientes virtuais? Essas são questões urgentes, que dizem

respeito ao modo como estamos formando os sujeitos para viverem com dignidade e consciência em um mundo hiperconectado. Essas perguntas aqui discutidas não serão respondidas diretamente nesta tese de doutorado, mas possuem o intuito de fazer com que nos questionemos sobre as mesmas, a fim de construir uma conduta educacional na qual os profissionais da educação não esqueçam desses questionamentos nos seus planejamentos e que possam construir para o letramento e a criticidade das novas tecnologias digitais.

No contexto da cultura digital que permeia e redefine nossas práticas cotidianas, torna-se indispensável refletir sobre o conceito de letramentos digitais e seu papel na formação dos sujeitos, especialmente na formação docente. Em um mundo onde as interações sociais, as atividades econômicas, os processos de ensino aprendizagem e as dinâmicas políticas estão fortemente mediadas pelas tecnologias digitais, o simples domínio técnico de dispositivos digitais já não é suficiente. O sujeito digitalmente alfabetizado é aquele que desenvolve competências múltiplas para compreender, interagir e se posicionar de forma ética, crítica e consciente no ambiente digital.

Ser digitalmente letrado significa saber navegar no vasto universo digital, mas, sobretudo, saber fazê-lo. Trata-se de compreender os diferentes gêneros e linguagens que circulam nas plataformas digitais; interpretar informações de forma crítica; saber buscar, selecionar e validar fontes confiáveis; compreender os riscos associados ao compartilhamento de dados; reconhecer a presença de algoritmos e sua influência sobre os conteúdos que consumimos; identificar *fake news*, discursos de ódio e manipulações simbólicas que operam muitas vezes de forma sutil. Ou seja, trata-se de desenvolver um conjunto de competências que vão além do uso instrumental da tecnologia e que envolvem saber ler o mundo digital. “Os letramentos digitais, por sua vez, não se resumem à mera utilização de mídias digitais, pois além do conhecimento técnico/tecnológico, os letramentos digitais abrangem reflexões e avaliações críticas sobre as escolhas referentes às tecnologias digitais.” (NASCIMENTO; FAÇANHA; SANTOS, 2023, p. 468)

Nesse sentido, os letramentos digitais articulam-se intimamente ao conceito de cidadania na contemporaneidade. Um cidadão digital letrado não é apenas aquele que sabe acessar plataformas, mas aquele que entende seu papel nesse ecossistema, que respeita normas de convivência virtual, que produz e consome conteúdos de forma ética e que se reconhece como sujeito de direitos e deveres também no ambiente digital. Isso significa, por exemplo, não apenas saber usar uma rede social, mas também compreender os impactos sociais, afetivos, políticos e educacionais que essa rede pode provocar.

Entre as competências necessárias para a navegação eficaz no mundo digital, destacam-se: o uso ético e seguro das tecnologias; a capacidade de produzir conteúdo digital de forma

responsável; o raciocínio lógico aplicado a contextos digitais; a capacidade de resolver problemas em ambientes online; a comunicação eficiente por meio das múltiplas plataformas que compõem a cultura digital e a leitura crítica de textos multimodais (textos que combinam palavras, imagens, sons, vídeos e hiperlinks). Aragão, Araújo e Barbosa (2016, p.20) observam que “sob o guarda-chuva dos multiletramentos, destacamos o letramento digital, o letramento visual e o letramento crítico, não como meios excludentes ou interdependentes, mas dentro de um contexto híbrido que permite que eles estejam diretamente inter-relacionados”. E complementam que

Em nossas práticas sociais nos comunicamos não apenas por meio de palavras, mas também de sinais, gestos e imagens, entre outros recursos semióticos, configurando a comunicação como um evento multimodal que agrega diversos modos e recursos semióticos, independentemente do meio pela qual ela se realize – oral ou escrito, impresso ou digital. (ARAGÃO; ARAÚJO; BARBOSA. 2016)

Outro aspecto relevante dos letramentos digitais é a sua dimensão inclusiva. Vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, que se refletem no acesso às tecnologias e à internet de qualidade. Não basta, portanto, que a escola promova o uso de tecnologias se não considerar as múltiplas realidades dos estudantes. Os letramentos digitais, enquanto processo formativo, deve considerar a inclusão digital como uma dimensão ética e política, garantindo que todos os sujeitos tenham oportunidades equânimes de desenvolver as habilidades necessárias para participar da cultura digital de forma plena e ativa.

Além disso, é importante destacar que os letramentos digitais não se encerram na dimensão escolar. Ele perpassa a vida em sociedade e se manifesta em diversos campos: nas relações de trabalho, na vida social, na produção de conhecimento e na participação política. A formação de sujeitos digitalmente letrados é, portanto, um compromisso coletivo, que envolve escolas, universidades, políticas públicas, famílias, meios de comunicação e a sociedade civil como um todo.

Dessa forma, refletir sobre os letramentos digitais na contemporaneidade é refletir sobre a qualidade da nossa participação no mundo. Em tempos de excesso de informação e de escassez de reflexão, o desafio não está apenas em garantir o acesso às tecnologias, mas em promover o desenvolvimento de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes dos impactos, positivos e negativos, da cultura digital em suas vidas e nas estruturas sociais mais amplas.

Formar para os letramentos digitais é, assim, formar para a liberdade, para a responsabilidade e para a transformação social. É uma tarefa complexa, mas indispensável, sobretudo para os educadores que, mais do que ensinar conteúdos, são chamados a formar

sujeitos capazes de pensar, sentir e agir com lucidez e humanidade em tempos digitais.

A cultura digital, em sua complexidade, não apenas transforma os modos de ensinar e aprender, mas também está moldando de forma profunda a maneira como produzimos conhecimento coletivamente. Um dos conceitos mais relevantes para entender esse fenômeno é o de inteligência coletiva, amplamente difundido por autores como Pierre Lévy, que define esse termo como a inteligência distribuída por toda parte, coordenada em tempo real e que resulta em uma mobilização efetiva das competências de cada indivíduo (Lévy, 1998). Na era digital, a inteligência coletiva se potencializa com o uso das tecnologias digitais, que oferecem possibilidades inéditas de colaboração, construção coletiva de saberes e troca entre sujeitos de diferentes culturas, espaços e experiências.

As tecnologias digitais criaram uma infraestrutura que permite que os indivíduos compartilhem ideias, questionamentos, soluções e aprendizados em uma escala jamais vista na história da humanidade. Plataformas como fóruns, wikis, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem, repositórios abertos e comunidades online são espaços nos quais a inteligência coletiva se manifesta de forma orgânica, contínua e, muitas vezes, espontânea. Nesse novo ecossistema de conhecimento, não há apenas emissores e receptores, como na lógica da comunicação de massa tradicional; há sujeitos em rede, que interagem, remixam, recriam, transformam e constroem saberes de maneira horizontal e participativa (Jenkins, 2009; Castells, 2003).

Nos ambientes educacionais, por exemplo, a inteligência coletiva tem promovido uma mudança de paradigma. Professores e alunos deixam de ser vistos em uma hierarquia rígida de transmissão de saberes para assumirem papéis mais colaborativos. As trocas entre pares, os projetos interdisciplinares, os fóruns de discussão e as produções colaborativas (como wikis ou murais digitais) permitem que o conhecimento seja co-construído. Essa dinâmica favorece não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento de competências como escuta ativa, empatia, pensamento crítico, resolução de problemas e autonomia intelectual, habilidades essenciais para a vida no século XXI (Rheingold, 2012, p. 35).

Outro contexto em que a inteligência coletiva se evidencia com potência é nas redes sociais e comunidades virtuais. Grupos organizados em torno de causas sociais, interesses culturais, ativismos ou práticas profissionais compartilham constantemente informações, experiências e estratégias. Essa circulação de saberes gera um tipo de conhecimento que é coletivo, múltiplo e em constante construção. Exemplo disso são os movimentos educacionais que surgem em redes sociais, por meio de professores que trocam práticas pedagógicas, materiais didáticos e reflexões sobre o cotidiano escolar. Esses espaços, embora informais, tornam-se verdadeiros laboratórios de aprendizagem e cooperação (Prensky, 2001, p. 16).

Entretanto, é importante reconhecer que a inteligência coletiva na cultura digital não está isenta de desafios. A mesma rede que possibilita o compartilhamento e a cooperação também pode amplificar ruídos, discursos de ódio, desinformação e polarizações. A colaboração requer ética, curadoria e responsabilidade. O excesso de informações, muitas vezes descontextualizadas ou falsas, pode dificultar a construção de saberes significativos. Por isso, fomentar a inteligência coletiva implica também promover práticas de letramentos digitais críticos, ensinando a verificar fontes, argumentar com respeito, dialogar com o diferente e valorizar a pluralidade de vozes (Buckingham, 2007, p. 8).

Além disso, há desigualdades que atravessam o acesso às tecnologias e à internet de qualidade, o que limita a participação plena de muitos sujeitos nesse ecossistema de saberes compartilhados. A inteligência coletiva depende, necessariamente, da inclusão digital, não apenas em termos de infraestrutura, mas também de formação e acesso às linguagens que circulam no mundo digital. Portanto, é fundamental que políticas públicas, instituições educacionais e espaços de formação docente promovam ações que democratizem o acesso e o uso crítico das tecnologias, para que todos possam colaborar, criar e aprender coletivamente (Kenski, 2012, p. 5).

Na pesquisa científica, a inteligência coletiva também tem se mostrado uma força transformadora. Plataformas de ciência aberta, redes de pesquisadores, bases de dados colaborativas e projetos de pesquisa em rede são exemplos de como a produção do conhecimento acadêmico tem se descentralizado e se tornado mais horizontal. A produção e o compartilhamento de saberes em redes ampliam as fronteiras da universidade, permitindo diálogos entre academia e sociedade, bem como entre diferentes campos do saber. A colaboração entre pares, muitas vezes mediada por ambientes digitais, impulsiona novas formas de investigação, mais interativas, interdisciplinares e responsivas às demandas sociais (Levy, 1999; Santos, 2010, p. 5).

No campo político, os impactos da inteligência coletiva também são significativos. Plataformas de participação cidadã, como orçamentos participativos online, petições digitais, consultas públicas e movimentos sociais organizados em redes, evidenciam que os sujeitos estão cada vez mais mobilizados para a construção de uma democracia mais participativa e horizontal (Castells, 2013, p.17). A cultura digital não substitui os espaços físicos de luta e mobilização, mas os amplia, tornando visíveis pautas antes marginalizadas e conectando vozes de diferentes territórios em torno de causas comuns.

Dessa forma, a inteligência coletiva na era digital representa uma nova forma de produzir conhecimento, de viver a cidadania e de transformar as relações humanas. Ela desafia modelos hierárquicos, estimula o protagonismo dos sujeitos e convida à colaboração constante.

Para que seu potencial seja plenamente realizado, é necessário que os sujeitos estejam preparados para atuar de forma crítica, ética e ativa nesse novo cenário. A escola e a universidade, enquanto espaços formadores, devem contribuir com essa missão de preparar cidadãos que compreendam o valor da construção coletiva do saber e que sejam capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e solidária. Segundo Zacchi (2015), essa formação precisa ser num sentido filosófico, que prepare os professores para situações inéditas, inesperadas. Não há como prepará-los para todos os cenários possíveis em um mundo em constante mudança.

As mudanças advindas do uso das tecnologias digitais não ocorreram apenas nos campos da educação ou da comunicação, mas atravessaram o tecido social como um todo, promovendo uma verdadeira reconfiguração cultural. Essa reconfiguração se manifesta nas práticas cotidianas, nas formas de consumo, nas interações sociais, na circulação de saberes, nas expressões artísticas e, sobretudo, na forma como os sujeitos constroem identidades e pertencimentos. Em consonância com Garcez (2020, p. 11),

o ambiente virtual seria as redes sociais, onde eles usam aquele espaço, aquele local de forma não-presencial fisicamente, mas que mesmo assim eles ocupam um espaço naquele ambiente, em que eles podem se expressar de diferentes formas levando com eles diferentes identidades. Consideramos, por conseguinte, que os locais físicos e as redes sociais são diferentes espaços. Isso por si só já é suficiente para que as identidades de um mesmo sujeito se manifestem diferentemente nesses espaços.

Trata-se de uma cultura marcada pela interatividade, pela velocidade, pela hiperconectividade e pela descentralização das fontes de produção de sentido. O sujeito contemporâneo não é mais apenas consumidor de cultura, mas também produtor e reproduzidor de conteúdo, instaurando aquilo que Henry Jenkins (2009) chamou de "cultura da convergência", em que os papéis de autor e leitor, produtor e espectador, emissor e receptor se embaralham constantemente.

No campo das práticas sociais, essa reconfiguração se torna evidente na maneira como os indivíduos se relacionam, se informam e constroem suas redes de sociabilidade. As redes sociais digitais, como *Instagram*, *Facebook*, *TikTok*, *WhatsApp* e outras, tornaram-se espaços centrais da vida cotidiana, não apenas como ferramentas de comunicação, mas como verdadeiros territórios simbólicos nos quais os sujeitos constroem narrativas sobre si, constroem laços, reforçam vínculos ou rompem conexões. Esses espaços virtuais não são menos reais do que os espaços físicos: eles ampliam, tensionam e, por vezes, substituem as interações presenciais, criando novas dinâmicas de afeto, de poder, de visibilidade e de exclusão.

As redes de sociabilidade que antes se formavam majoritariamente nos espaços

geográficos tradicionais, bairros, igrejas, escolas, clubes, passam a coexistir com redes transnacionais e temáticas, articuladas por interesses em comum, por valores compartilhados ou por identidades sociais específicas. Grupos de apoio, comunidades de aprendizagem, comentários das redes sociais e fóruns são exemplos dessas novas formas de pertencimento e atuação coletiva. Essa nova configuração das redes sociais é marcada por uma multiplicidade de vozes que desafia a centralidade das instituições tradicionais e possibilita que sujeitos historicamente marginalizados ocupem espaços de fala e reivindiquem visibilidade.

No entanto, essa multiplicidade não ocorre sem contradições. Se por um lado a cultura digital amplia o acesso à expressão e à informação, por outro lado, ela também reproduz, e por vezes intensifica, desigualdades sociais, econômicas e simbólicas. O acesso à internet, a qualidade da conexão, o domínio das linguagens digitais e a capacidade crítica de leitura da informação são marcadores que diferenciam os sujeitos em sua capacidade de atuar plenamente no ambiente digital. Como aponta Manuel Castells (2003), a sociedade em rede não é homogênea: ela exclui os que não conseguem se conectar ou se apropriar das tecnologias e inclui de forma desigual os que conseguem.

No âmbito da indústria cultural, as transformações são igualmente significativas. A lógica tradicional de produção, distribuição e consumo de bens culturais, que era vertical, centralizada e mediada por grandes conglomerados midiáticos, foi profundamente impactada pela digitalização e pela lógica das redes. Hoje, qualquer indivíduo com um smartphone e conexão à internet pode produzir e distribuir conteúdos para audiências globais. Vídeos no *YouTube*, *podcasts*, publicações em redes sociais, *fanfictions*, blogs, memes e outros formatos expressivos são manifestações de uma produção cultural que emerge das margens e ocupa espaços antes monopolizados pelas grandes corporações.

Isso não significa, porém, o fim da indústria cultural, mas sim sua reinvenção. Grandes plataformas como *Spotify*, *Netflix*, *Amazon* e *TikTok* representam a fusão entre o modelo tradicional e o novo cenário digital, operando com algoritmos que selecionam, filtram e recomendam conteúdos de forma personalizada. Jenkins (2009) teorizava sobre os aspectos de fusão muito antes da criação das redes sociais e plataformas atuais, quando cunhou o termo “cultura da convergência” e a definiu como

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. No mundo da convergência das

mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplas plataformas de mídia. (JENKINS, 2009, p. 27)

Ademais, esses algoritmos, ao mesmo tempo em que facilitam o acesso à diversidade de produções, também geram bolhas informacionais e moldam nossos gostos e escolhas de maneira muitas vezes invisível, o que levanta importantes questões éticas sobre autonomia, liberdade e manipulação no consumo cultural.

No campo da subjetividade, a reconfiguração cultural promovida pelas tecnologias digitais também é profunda. Os sujeitos constroem suas identidades em meio a avatares, selfies, biografias de perfil, curtidas, seguidores e algoritmos. A busca por visibilidade, por reconhecimento e por pertencimento passa a se expressar nos modos como nos apresentamos nas redes, no conteúdo que consumimos e nos espaços que escolhemos habitar virtualmente. O eu digital é, muitas vezes, um eu performativo, moldado pelas lógicas das plataformas e pelos *feedbacks* sociais constantes. Esse cenário “gera tanto novas possibilidades de expressão como também angústias relacionadas à hiperexposição, ao controle, à vigilância e ao medo do esquecimento” (Bauman, 2016; Han, 2018, p.11).

É interessante o modo como alguns indivíduos só conseguem se perceber no mundo se possuírem uma conta na mídia digital, por isso pode-se notar a criação de contas no *Instagram*, por exemplo, para bebês recém-nascidos que nem sequer possuem a habilidade de utilizar as redes sociais. Assim, a sensação de pertencimento e existência das redes sociais as vezes perpassa as barreiras do racional e da segurança do próprio indivíduo.

é importante frisar que há uma grande exposição de bebês e crianças no Instagram. Bebês que ainda estão no ventre de suas mães já possuem perfis com seu futuro nome e uma grande quantidade de seguidores antes mesmo de nascerem e terem conhecimento sobre o que é isso. É como se para valer sua existência, fosse necessário criar uma conta na rede social, seja Instagram, Facebook, Youtube ou WhatsApp. Nos dias atuais, há uma pressão sobre aqueles que não ingressam nesse mundo digital, sendo até excluídos. Diante disso, percebe-se que há várias vertentes a serem questionadas e refletidas dentro do âmbito da rede social. (SILVA, 2020, p. 15)

Apesar dessas tensões, é inegável que estamos diante de uma nova ecologia cultural, em que os processos de comunicação, socialização e aprendizagem se interpenetram com as tecnologias digitais. Essa ecologia é marcada pela fluidez, pela mobilidade e pela interatividade. Vivemos em um tempo em que a cultura está em constante mutação, e os sujeitos precisam aprender a habitar essa mutabilidade com criticidade, criatividade e responsabilidade. Para isso, o papel da escola e da universidade torna-se ainda mais crucial: não apenas como espaço de

apropriação técnica dos dispositivos, mas como local de formação ética, estética, política e cultural para o uso consciente das tecnologias e para a leitura crítica das práticas socioculturais contemporâneas.

Portanto, compreender a reconfiguração cultural promovida pela cultura digital exige um olhar atento às múltiplas camadas de transformação: nas formas de se relacionar, de produzir e consumir cultura, de participar social e politicamente, e de ser e estar no mundo. A cultura digital não é apenas um fenômeno tecnológico, mas, sobretudo, um fenômeno humano, social e simbólico, e como tal, deve ser discutido e compreendido no contexto da formação docente e da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A cultura digital, enquanto fenômeno social, educacional e tecnológico, atravessa a vida contemporânea e redefine as práticas de ensino aprendizagem nas mais diversas instâncias educacionais. A escola, que há muito tempo tem sido desafiada a dialogar com os avanços tecnológicos, passou a conviver cotidianamente com dispositivos móveis, plataformas digitais, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem e formas múltiplas de expressão mediadas pela tecnologia. Nesse contexto, a cultura digital não se limita a ser uma ferramenta a ser integrada à educação, mas se configura como uma nova linguagem, uma nova forma de estar no mundo, de construir significados e de interagir com o conhecimento e com o outro (LÉVY, 1999).

A incorporação da cultura digital ao processo de ensino aprendizagem traz, portanto, uma série de possibilidades pedagógicas. Entre elas, destaca-se o rompimento com a lógica transmissiva tradicional, que por muito tempo estruturou a prática docente. As tecnologias digitais favorecem metodologias ativas de aprendizagem, o trabalho colaborativo, o protagonismo do estudante e o desenvolvimento de competências como a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas (MORAN, 2015, p. 10). Com a mediação tecnológica, o professor pode atuar não apenas como transmissor de conteúdo, mas como mediador de experiências significativas de aprendizagem, facilitador de projetos e incentivador da construção coletiva do saber.

Além disso, a cultura digital promove um alargamento do espaço e do tempo escolares, permitindo que a aprendizagem ocorra para além dos muros da escola, de forma síncrona ou assíncrona, em diversos ambientes. O estudante não está mais restrito ao livro didático ou à aula expositiva: ele pode acessar vídeos, podcasts, fóruns, simuladores, jogos educativos e plataformas interativas, dialogando com saberes que circulam em diferentes espaços e formatos (KENSKI, 2012). Essa multiplicidade de linguagens e suportes amplia o repertório dos alunos, tornando a aprendizagem mais conectada com seus interesses, vivências e realidades.

No entanto, junto às oportunidades, surgem desafios significativos. Um dos principais

entraves diz respeito à desigualdade de acesso às tecnologias. A chamada inclusão digital ainda está longe de ser uma realidade para todos os estudantes e professores, sobretudo nas redes públicas de ensino e nas regiões periféricas. A precariedade de infraestrutura, a falta de conectividade, a ausência de dispositivos adequados e a pouca formação docente para o uso pedagógico das tecnologias são barreiras que, quando não enfrentadas, aprofundam ainda mais as desigualdades educacionais (PRETTO; MACEDO, 2011, p. 14).

Outro desafio importante está relacionado ao uso não pedagógico e dispersivo das tecnologias em sala de aula, especialmente quando estas não são incorporadas com intencionalidade e planejamento. O uso descontrolado de celulares, o acesso irrestrito às redes sociais, a distração com aplicativos e jogos que não possuem finalidade educacional podem prejudicar o processo de aprendizagem. Cabe à escola e ao professor refletirem sobre o sentido pedagógico do uso das tecnologias: não basta apenas tê-las à disposição, é necessário saber como, quando e por que utilizá-las.

Mais do que saber manusear dispositivos, é fundamental promover letramentos digitais críticos, que capacite os alunos a compreenderem o funcionamento das tecnologias, a refletirem sobre os conteúdos consumidos e compartilhados, a reconhecerem *fake news*, a respeitarem direitos autorais, a protegerem seus dados e privacidade, e a interagirem de forma ética no ambiente digital (BUCKINGHAM, 2007; SOARES, 2018, p. 20). Ser alfabetizado e letrado digitalmente hoje é, sobretudo, saber se posicionar de maneira crítica e ética diante das múltiplas informações e discursos que circulam na internet.

Lima (2016) discute a diferença entre ser letrado e alfabetizado digitalmente, importante discussão para esta pesquisa, já que os dois termos são utilizados. A autora defende que os letramentos digitais seria um dos tipos do letramento, já que existem outros tipos de letramento como “letramento computacional, informacional, visual, midiático, entre outros.” (LIMA, 2016, p. 25). Já o indivíduo alfabetizado domina técnicas de leitura e escrita, ou seja, domina uma certa tecnologia,

no entanto, ter certo conhecimento técnico das práticas de leitura e escrita não quer dizer que o indivíduo possua a competência necessária para fazer uso desse conhecimento nas práticas sociais, visto que o letramento requer habilidades que vão além do mecânico, ou seja, que vão além do saber codificar e/ou decodificar a língua. O indivíduo alfabetizado, apesar de saber ler e escrever, traz consigo certas limitações [...] como, por exemplo: compreender textos mais sofisticados, produzir textos argumentativos que exponha e defenda seu pensamento crítico. (LIMA, 2016, p. 25)

Do mesmo modo, afirma Santaella (2014, p.3), que a cultura digital exige não apenas habilidades técnicas, mas consciência crítica e responsabilidade ética. A ética digital também

diz respeito à responsabilidade no uso dos próprios dados e na compreensão de como as plataformas e algoritmos moldam os conteúdos que consumimos. Em muitas situações, os estudantes (e até mesmo os professores) não têm consciência de que estão sendo monitorados, que seus dados estão sendo coletados e utilizados para fins comerciais, por exemplo. Ensinar sobre privacidade, proteção de dados, segurança digital e práticas responsáveis é parte fundamental do currículo escolar e da construção do ser alfabetizado e letrado digital, mas para isso é necessário ensinar sobre e possibilitar a interação com as tecnologias digitais para os devidos fins.

Um ponto que devemos destacar, principalmente em relação a ética, é a inteligência artificial (IA) que insere-se como elemento central na configuração da cultura digital contemporânea, potencializando mudanças estruturais na forma como a sociedade produz, acessa e interpreta informações. Ao integrar algoritmos sofisticados e sistemas capazes de processar e aprender com grandes volumes de dados, a IA não apenas automatiza com velocidade tarefas antes restritas à ação humana, mas também introduz novas formas de mediação cultural. Nesse contexto, ela remodela práticas sociais, econômicas e educacionais, e promove a cotidiana interação entre seres humanos e máquinas, muitas vezes, imperceptível. Tal integração demanda um olhar crítico sobre seus efeitos, especialmente no que se refere à autonomia, à criatividade, à privacidade e à construção de significados no ciberespaço.

Os benefícios advindos da IA, contudo, não podem ser negligenciados. No campo educacional, por exemplo, dependendo do modo como é utilizada, ela viabiliza processos de ensino e aprendizagem mais personalizados, apoiando professores na elaboração de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de cada estudante. Em setores como saúde, transporte e gestão pública, a inteligência artificial oferece soluções inovadoras para problemas complexos, otimizando recursos e melhorando a qualidade de vida.

Acrescenta-se, ainda, que o uso da IA pode oferecer diversas vantagens para a educação, como a agilidade nos processos e o fornecimento de *feedbacks* mais rápidos e eficientes tanto para a gestão das instituições de ensino quanto para o trabalho pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem – pesquisas, modelos de textos, listas de exercícios, sugestões de atividades, avaliações – e a personalização da educação. Essa tecnologia desempenha um papel importante nos processos e planejamentos, tornando o trabalho mais eficiente e adaptável, além de proporcionar experiências criativas e inovadoras. (HEGGLER; SZMOSKI; MIQUELIN, 2025, p. 2)

O desafio, entretanto, reside em assegurar que essas potencialidades sejam exploradas de forma ética, garantindo que a IA, como parte integrante da cultura digital, atue como instrumento de suporte e mediação, não excluindo características e ações humanas importantes

para a sociedade e para a geração de empregos, por exemplo.

Percebe-se que a IA modifica a dinâmica de comunicação, participação e tomada de decisão. Dispositivos tecnológicos baseados em inteligência artificial já desempenham papel relevante na personalização de experiências digitais, influenciando comportamentos e escolhas. “A IA, através de suas novas tecnologias e funcionalidades, está cada vez mais presente nos *softwares* utilizados no cotidiano da educação, escolha de materiais didáticos e sistemas avaliativos com o objetivo de auxiliar toda a comunidade escolar” (Gaskins, 2023 apud HEGGLER; SZMOSKI; MIQUELIN, 2025, p. 2).

Apesar dos pontos positivos, que são variados e extensos, tenho percebido nas labutas de sala de aula que os discentes, com o advento da inteligência artificial, respondem atividades escolares de modo imediatista, sem proporcionar um tempo para a reflexão do que está sendo aprendido e sem usar a sua própria criatividade, somente automatizando e replicando o conhecimento através da IA, o que foge ao controle dos docentes e que, na minha concepção, pode prejudicar a aprendizagem se for utilizada de modo somente a replicar textos ou como meio para facilitar as respostas das atividades propostas em sala de aula, inibindo a criatividade e o pensar.

Por isso, esta pesquisa defende que a formação inicial e continuada dos professores pode incluir discussões e preparar de modo mais intenso os profissionais sobre as temáticas da cultura digital, inteligência artificial e ética, cidadania e tecnologias. O docente precisa estar preparado não apenas para utilizar dispositivos tecnológicos, mas para orientar seus alunos a respeito do uso consciente e crítico dessas tecnologias. Além disso, precisa compreender que a mediação tecnológica exige novas metodologias, novos tempos didáticos e uma postura investigativa constante.

A adoção de IA [e das tecnologias digitais, de um modo geral] na educação básica deve transcender uma perspectiva meramente funcional, considerando os aspectos éticos e humanos que envolvem a aprendizagem. Apenas por meio de uma abordagem que equilibre inovação tecnológica e responsabilidade ética será possível garantir que os benefícios dessa tecnologia sejam aproveitados sem comprometer o desenvolvimento integral dos estudantes. (PEIXOTO; PAIVA, 2024, p. 4)

Promover uma cultura digital ética e responsável é, portanto, uma tarefa coletiva, que envolve educadores, gestores, famílias, alunos e sociedade. É uma construção que exige diálogo, escuta, acolhimento e formação. É preciso criar ambientes escolares nos quais os estudantes se sintam seguros para experimentar, errar, aprender e se expressar, ambientes nos quais o respeito, a diversidade e a cooperação sejam valores vivenciados também no espaço digital.

Formar para a cultura digital não é apenas capacitar tecnicamente, mas sobretudo formar um professor reflexivo, sensível à pluralidade, disposto ao diálogo e à constante reinvenção. Um professor que, mesmo diante das adversidades impostas pelo ensino remoto emergencial, consiga transformar o espaço virtual em lugar de encontro, escuta, construção coletiva do saber e resolução de conflitos.

A escola também é um espaço de conflitos, pois, ao reproduzir a sociedade, nela ocorrem embates saudáveis e não saudáveis entre alunos, docentes e a gestão escolar. Muitas vezes, esses conflitos ensinam a conviver em sociedade, a respeitar o espaço do outro, a refletir sobre as próprias ações e sobre as ações de diferentes sujeitos. Esse ponto é abordado nesta tese, uma vez que a cultura digital que permeia o ambiente educacional, quando mal utilizada, compromete o desenvolvimento do pensamento pedagógico e a dinâmica em sala de aula. Exemplo disso são os alunos que utilizam as tecnologias digitais para se esquivar do processo de aprendizagem ou, simplesmente, para atrapalhar a rotina escolar, como no caso de jogos sem finalidade pedagógica, usados em sala de aula, muitas vezes em volume excessivamente alto, prejudicando o andamento das atividades. Outro exemplo é o uso desses recursos para acessar redes sociais, tirar fotos ou navegar em websites que não possuem qualquer relação pedagógica com o conteúdo trabalhado.

Sugere-se que os professores em formação inicial devem ser preparados ainda durante as aulas de licenciatura para as realidades da sala de aula de forma geral e também em relação aos usos das tecnologias digitais. Sendo preparados para isso, os docentes em formação podem chegar com novas ideias para atrair a atenção e motivação do aluno, além de não se assustarem com algumas realidades em sala de aula.

A importância de se discutir sobre a cultura digital nas salas de aula, durante a formação inicial dos professores, perpassa a questão de não transferir somente a metodologia tradicional de ensino para telas. A metodologia tradicional funciona em muitos ambientes e com alguns estudantes, mas recentemente nas discussões educacionais foram abordados pontos de discussão que suscitam a relevância de se trabalhar em sala de aula com as tecnologias digitais, metodologias ativas e letramento crítico, por exemplo. Desse modo, os futuros professores terão a percepção de que ao lecionar com as tecnologias digitais podem abranger métodos tradicionais a metodologias mais dinâmicas, a depender da necessidade e do seu público alvo, com o cuidado de não permanecer sempre em uma metodologia e não utilizar as tecnologias somente para um fim.

Como exemplo de metodologia dinâmica, podemos citar as metodologias ativas que estão muito evidentes na contemporaneidade. As metodologias ativas são um conjunto de práticas pedagógicas que permitem que os alunos sejam ativos ao explorar novos

conhecimentos e sejam dinâmicos ao aprender. São técnicas bastante interessantes para tirar a monotonia das aulas e fazer com que os alunos explorem modelos de atividades diferentes que podem, inclusive, motivá-los.

O debate das metodologias ativas favorece o pensamento do estudante ativo, que produz e que reflete, fugindo da visão extremamente tradicional em que somente o professor é o centro, permitindo que haja a possibilidade de maior engajamento nas ações e, possivelmente, de permitir maior autonomia e pensamento crítico. A própria questão do uso das tecnologias pode ser vista como um tipo de metodologia ativa, dependendo de como a aula foi planejada e conduzida. Em consonância com Barilli (2020, p. 257),

Usar a tecnologia como recurso de ensino que favoreça a aprendizagem ativa implica compreendê-la também pelas lentes da filosofia humanista e da prática social. Para isso desenvolver a percepção crítica sobre as diferentes interpretações e formas de uso social, pode contribuir para a sua inserção pedagógica de forma libertadora.

As metodologias ativas, pensamento crítico e autonomia do estudante devem ser pontos que os professores devem almejar em seus planos de aula e em seus projetos. Discutir esses pontos é bastante importante, pois faz com que os professores repensem suas estratégias e pensem o que podem fazer para colaborar com a educação e a sociedade. Ademais, devemos lembrar que as tecnologias não são totalmente democráticas, existem várias realidades e não é só porque está rodeado por tecnologias, que todos os estudantes e professores a possuem. As metodologias ativas podem ser conduzidas de diversas maneiras e não somente atreladas às TDIC.

Ainda abordando sobre as tecnologias digitais e a formação inicial docente, os professores em formação inicial precisam estar preparados para o fato de que ao planejar uma aula com as tecnologias digitais e, ao tentar implementar essa ação, os recursos tecnológicos como celulares, tablets, projetores e computadores talvez não funcionarem no momento oportuno. Deve-se estar preparado para os percalços educacionais com outra alternativa pedagógica que compreenda o objetivo daquela aula e que alcance a finalidade desejada, caso os recursos não estejam disponíveis para uso, pois na prática, isso pode acontecer por diversas vezes. As adversidades com os recursos tecnológicos podem acontecer em todos os ambientes da educação, sejam eles presenciais ou em aulas remotas/ online. Por isso, discutiremos abaixo alguns pontos sobre a educação remota no período pandêmico e as repercussões causadas por essa pandemia na educação.

2.1 - O cenário pandêmico e o pós-pandemia

O cenário da educação também foi surpreendido pela pandemia do COVID-19 e foi necessário o ajuste improvisado das estruturas de ensino, com aulas remotas, síncronas e assíncronas para evitar a contaminação e proliferação do vírus através do distanciamento social. Quando havia o agrupamento social era obrigatório manter distância e usar máscaras de proteção facial. Dessa forma, alguns professores que não tinham tanta habilidade com tecnologias digitais tiveram que recorrer a ajuda dos colegas ou aos estudos para conseguirem aperfeiçoar habilidades digitais que lhes permitissem desenvolver seus trabalhos docentes. Da mesma forma, estudantes que não tinham habilidades digitais, tiveram que desenvolver as habilidades para conseguirem se conectar e continuar com seus estudos.

Nesta discussão, incluem-se os professores em formação inicial dos cursos de ensino superior e também discentes do ensino básico. Um dos participantes do questionário de pesquisa enfatizou que “O ensino remoto da UFS cumpriu com a missão, pois, dentro do contexto pandêmico, tínhamos acompanhamento docente nas leituras e atividades solicitadas” (BRUNO), enfatizando que a pandemia cumpriu a proposta do momento de crise sanitária. Uma outra participante apoia a mesma visão benéfica do ERE, acrescentando que “o ensino remoto emergencial da UFS foi importante para não atrasar os cursos, mas trouxe muitos desafios, especialmente na formação de professores. Apesar de ser interessante aprender a lidar com a tecnologia.” (DANIELA). Desse modo, a pandemia da COVID-19, segundo esses relatos, nos conectou ainda mais com a internet e seus recursos,

Assim, computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética são todos amplificadores e extensões da mente humana. O que pensamos e como pensamos é expresso em bens, serviços, produção material e intelectual, sejam alimentos, moradia, sistemas de transporte e comunicação, mísseis, saúde, educação ou imagens. (Castells, 1999, p. 69)

É importante lembrar que tecnologia é todo suporte que auxilia o ser humano e tem um objetivo na execução de algo, pode-se remeter à tecnologia o simples fato de utilizar uma caneta, um arco e flecha ou um isqueiro, por exemplo. Castells (1999, p. 43) defende que “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”. Entretanto, as tecnologias digitais se referem ao uso de computadores, *smartphones*, inteligência artificial, entre outros. Em relação a perspectiva educacional,

Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que

os alunos aprendam. A forma como os organizamos em grupos, em salas, em outros espaços, isso também é tecnologia. O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação e uma boa organização da escrita facilita e muito a aprendizagem. A forma de olhar, de gesticular, de falar com os outros, isso também é tecnologia. O livro, a revista e o jornal são tecnologias fundamentais para a gestão e para a aprendizagem e ainda não sabemos utilizá-las adequadamente. O gravador; o retroprojeto; a televisão; o vídeo; também são tecnologias importantes e também muito mal utilizadas, em geral. (Moran, 2003)

Segundo Snyder (2002, p. 29), os letramentos digitais “não se limitam à decodificação e codificação da linguagem escrita, mas envolvem a habilidade de interagir de forma crítica com textos multimodais, combinando diferentes semioses, como imagem, som e hipertexto”. Dessa forma, compreende-se que os letramentos digitais extrapolam a mera alfabetização digital, abrangendo habilidades cognitivas e sociais necessárias para navegar, interpretar e produzir informações no ambiente digital.

Além disso, Lankshear e Knobel (2008, p. 5) destacam que os letramentos digitais são caracterizados por sua natureza participativa, colaborativa e dinâmica, possibilitando novas formas de construção de conhecimento e interação social. Para os autores, “a Web 2.0 trouxe uma mudança significativa na maneira como os indivíduos se engajam na produção e compartilhamento de informações, tornando os letramentos digitais uma prática essencial para a cidadania ativa na era digital”.

Nesse cenário, os letramentos digitais tornaram-se um fator determinante para o sucesso da aprendizagem remota. Jenkins *et al.* (2009, p. 20) enfatizam que o letramento digital deve ser incentivado desde a educação básica, pois permite que os estudantes desenvolvam habilidades de pensamento crítico, criatividade e colaboração, fundamentais para a sociedade da informação. Os autores reforçam que “o ensino do letramento digital deve ir além do uso instrumental da tecnologia, promovendo um engajamento reflexivo e ético no mundo digital”.

Dessa maneira, compreender e promover os letramentos digitais é essencial para garantir que os indivíduos possam se posicionar criticamente diante das informações, participar ativamente na sociedade digital e utilizar as tecnologias de maneira ética e produtiva. Como destaca Gilster (1997, p. 1), “o letramento digital não é apenas saber como usar um computador, mas compreender como ele pode ser usado para adquirir e disseminar conhecimento de maneira eficaz e responsável” e crítica.

Afinal, é necessário posicionar-se criticamente em vários âmbitos da vida cotidiana, inclusive no contexto educacional e das novas tecnologias, pois

a Linguística Crítica é herdeira de todas essas tendências na história da filosofia dos séculos passados. Ela nasceu a partir da conscientização de que

trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social. A lingüística também o é. A lingüística [sic] é uma prática social como qualquer outra e tem por seu objeto a própria linguagem. (Rajagopalan, 2000, p. 18)

Embora haja, em muitos casos, ausência de uma formação profissional e crítica que contemple o uso das tecnologias digitais na educação, os professores rapidamente procuraram adaptar suas práticas de ensino ao contexto do distanciamento físico, ação essa que foi potencializada através do virtual, e, a despeito das dificuldades, os profissionais se mostraram prestativos diante da necessidade da implementação das aulas remotas. (Santos; Ferrete, 2021, p. 18)

Os discentes passaram a ter aulas *online* ou remotas, ao invés de presenciais, no chamado ensino remoto emergencial, através de cenários virtuais de aprendizagem. A discussão sobre cenários virtuais de aprendizagem é muito interessante, pois são plataformas já existentes que, muitas vezes, se moldam a uma perspectiva educacional, quando utilizadas para esse fim. Ademais, os professores tentaram se encaixar à realidade dos alunos, utilizando muitas vezes aplicativos que a princípio não foram criados para fins pedagógicos, para que uma maior quantidade de alunos fosse atingida. Cada professor optou pelo método com o qual se sentia confortável ou ao qual os alunos mais aceitavam, utilizando até mesmo *WhatsApp*, *Zoom*, *Facebook*, *Instagram* e canais do *Youtube*. Assim, podemos definir:

Cenários Virtuais de Aprendizagem como interfaces disponíveis na web, sejam blogs, sites, aplicativos em geral, redes sociais, games, dentre outras que estejam disponíveis no ciberespaço. De modo geral, são caracterizados como espaços de interação informal, que em sua maioria não foram criados para fins pedagógicos, ou seja, não foram criados especificamente para educar, mas possuem ferramentas que podem ser utilizadas a favor da aprendizagem (Santos; Ferrete; Alves, 2020, p. 6)

De acordo com Barros *et al.* (2014, p. 80), a amplitude dos cenários virtuais é o que os diferencia dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sendo caracterizados pelas possibilidades de utilização das diversas interfaces que podem ser acopladas aos ambientes de aprendizagem ou até mesmo substituir um ambiente por um conjunto de cenários. Na realidade econômica e social em que muitos se encontravam e ainda sem ter tido tempo para muito planejamento, já que a sociedade em geral foi surpreendida com a pandemia, muitos professores passaram a se utilizar do aplicativo *WhatsApp*, o qual permite enviar mensagens, imagens, áudios, links e outras interações. Além dos recursos de que o aplicativo dispõe, ainda tem a característica cultural de uso, pois os brasileiros se adaptaram muito bem ao uso do aplicativo em seus celulares, sendo bastante difícil encontrar alguém que não o utilize como forma de

comunicação.

Nessa perspectiva, o *WhatsApp* passa a ser um ambiente de aprendizagem virtual pela facilidade de entrar em contato com os estudantes, já que outras plataformas como *Meet*, *Zoom* e *Google Classroom*, por exemplo, apresentavam maiores desafios para a frequência do público estudantil, visto a indisponibilidade técnica dos aparelhos eletrônicos do alunado do ensino fundamental e médio, para essas plataformas, principalmente. Já o público do ensino superior, participava com frequência das aulas com a plataforma *Google Meet*. De acordo com Matos (2014, p. 7), um espaço virtual, para ser compreendido como cenário de aprendizagem, precisará conter alguns elementos que são extremamente necessários, sendo eles: o desenho organizacional; os papéis e os atores; o enredo, as estratégias de trabalho, as atuações e as propostas; a reflexão e a regulação.

Dito isso, como escritora desta tese e professora do ensino fundamental e médio, percebi muito mais aceitação do uso do aplicativo *WhatsApp* na interação dos alunos e, percebi isso também a partir de relatos de colegas da profissão, já que, ao utilizar plataformas do *Google Meet*, a exemplo, menos da metade do público de uma mesma turma participava da interação, porque o público estudantil preferia muito mais mensagens de textos e atividades escritas a reuniões coletivas no formato de aula tradicional. Em algumas turmas, isso é perceptível até mesmo em aulas presenciais, alguns discentes se concentram e se motivam mais para realizar atividades do que para escutar a discussão oral do professor sobre determinado assunto.

No ensino remoto emergencial, os alunos geralmente não acessavam a sala de aula virtual e, quando ali estavam presentes, não abriam as câmeras e/ou não interagiam. Visto que os docentes não podiam registrar presenças ou ausências, os discentes sabiam que não sofreriam penalidade pela ausência da aula. Este fator era motivo de reclamações frequentes por parte dos professores por perceber que grande parte dos alunos evadía das responsabilidades de frequência e da realização das atividades propostas. Ressalto que isso transpassa uma experiência pessoal que deve ter sido realidade em muitos locais do Brasil. Segundo Santaella (2014, p. 18), a interatividade:

é a característica central de toda a cultura do computador. Se não desenvolvermos treinamento, de que tipo for, por experimentação ou por orientação, para o uso das interfaces no mundo de múltiplas telas que nos é oferecido, as telas permanecem em escuro silêncio.

Houve também alunos que ficaram impossibilitados de participar das aulas síncronas por conta da falta de recursos tecnológicos e que não conseguiram participar das aulas remotas síncronas, muitas vezes tendo que retirar na escola, de modo presencial, um roteiro de estudos

físico e impresso. O que ressaltou ainda mais as diferenças sociais da educação em que alguns estavam incluídos e tinham a oportunidade de participar, enquanto outros não conseguiam. Em consonância com a discussão, um dos participantes do questionário de pesquisa concorda ao afirmar que “Houve dificuldades relacionadas ao acesso à internet, falta de preparo para o uso de tecnologias e limitações na realização de atividades práticas, como estágios e regência.” (NARA). Isso evidencia, cada vez mais, que “a desigualdade social interferiu significativamente no processo de ensino e aprendizagem virtualizado, considerando a escassez no acesso à internet e a indisponibilidade de recursos digitais móveis para os alunos de baixa renda.” (Santos; Ferrete; Alves, 2021, p. 22)

As diferenças sociais do nosso país e de vários outros locais do mundo são alarmantes. Sendo assim, incluir digitalmente significa levar o acesso de tecnologias digitais às pessoas que não as possuíam ou não sabiam como utilizá-las. Inclusão digital também pode ser sinônimo de incluir essas tecnologias no contexto educativo, utilizando-as como aliadas da educação.

A partir das análises iniciais da geração de dados, que serão aprofundadas mais adiante, e de relatos que esta pesquisadora percebeu por ter vivido a educação no período emergencial, percebe-se que as principais dificuldades para a retomada das aulas através do ensino remoto foram a organização das instituições para lidar com um período de calamidade pública, a falta de preparo e de formação dos professores para lidar com as TDIC, além da falta de recursos tecnológicos para acesso das aulas (celulares, acesso à internet, computadores, etc.). Por isso, é tão importante considerar esses requisitos na formação docente na contemporaneidade, para que os futuros professores estejam cientes de que as tecnologias digitais já fazem parte da sociedade e que, em um momento peculiar como ocorreu estejam preparados para as adversidades da docência. Além disso, é importante a percepção da necessidade do constante aperfeiçoamento pedagógico em relação as tecnologias digitais e também a diversos assuntos, para estarem aptos a desenvolver planos pedagógicos para diferentes necessidades e contextos sociais.

O interesse por voltar o olhar para como percebi a interação e uso das plataformas digitais a nível fundamental e médio foi estabelecer uma comparação com o uso dessas no nível superior, tópico que será discutido futuramente nesta pesquisa. Incluindo a necessidade de tornar essa informação registrada a fim de que, se o mundo passar novamente por um contexto pandêmico como o que passamos entre 2019 e 2022, possamos ter dados e discussões para contribuir com as pesquisas e as práticas pedagógicas das próximas gerações. Desse modo, saberão como aconteceu no passado e o que podem encontrar no cenário educacional e estabelecer comparações, mesmo que se viva em um outro universo das tecnologias digitais futuramente. Pensando no futuro, discutiremos sobre as heranças e as sequelas que a COVID-

19 nos deixou.

O participante do questionário, Kaio, afirma que “foi muito difícil de conseguir me emergir em qualquer assunto que falassem”, relatando uma dificuldade psicológica que sofreu e que acabou ocasionando dificuldades de compreensão dos assuntos abordados durante o período emergencial. Para nos aprofundar mais nisso a nível psicológico, teríamos que recorrer aos estudos científicos da psicologia, que não é intuito dessa tese, mas iremos analisar essa inter-relação a partir dos estudos de sujeito e da sociedade contemporânea. Segundo Castells (1999, p. 57), “os primeiros passos históricos das sociedades informacionais parecem caracterizá-las pela preeminência da identidade como seu princípio organizacional”. Conforme as identidades vão se modificando ou se adequando às novas experiências sociais, o comportamento social também perpetua mudanças.

A tecnologia e as relações técnicas de produção difundem-se por todo o conjunto de relações e estruturas sociais, penetrando no poder e na experiência e modificando-os. Dessa forma, os modos de desenvolvimento moderam toda a esfera de comportamento social, inclusive a comunicação simbólica. (Castells, 1999, p. 54)

É de extrema importância que os futuros professores percebam a sociedade que nos circunda e em que seus futuros alunos podem estar inseridos. Não somente dos problemas sociais locais, mas de forma geral. Visto que o momento pandêmico pode ter modificado de diversas maneiras o modo de pensar, o modo de se ver no mundo como sujeito e a maneira de se relacionar com o outro e com as tecnologias digitais. É essencial perceber que os problemas sociais perpassam pela tecnologia, porque, afinal, esta é uma extensão digital da sociedade.

Isso significa que os professores precisam estar atentos, mas não veementemente que eles são os culpados pelas mazelas da educação, quando, na verdade, podem ser grandes vítimas de um sistema neoliberalista. Os professores, muitas vezes, são colocados no centro das críticas quando se trata dos problemas que atravessam a educação, como se toda a responsabilidade pelos resultados estivesse unicamente em suas mãos. Essa visão, além de injusta, ignora o contexto mais amplo em que o trabalho docente acontece, por isso culpabilizar o docente pelas mazelas da educação significa desconsiderar que, muitas vezes, ele próprio também é vítima de um cenário precário que limita suas possibilidades de ação.

Por isso, mais do que cobrar resultados imediatos, é essencial criar um ambiente de acolhimento e valorização desses profissionais. Isso implica oferecer condições dignas de trabalho, oportunidades reais de atualização e apoio emocional diante das pressões que enfrentam. Um professor motivado, respeitado e respaldado por políticas públicas eficazes tem muito mais condições de desenvolver práticas pedagógicas significativas e de contribuir para a

transformação social. Reconhecer o valor e a complexidade do trabalho docente é compreender que a melhoria da educação é um esforço coletivo, que depende não apenas do comprometimento dos professores, mas de toda a sociedade, das famílias, das instituições e do poder público.

Ainda discutindo sobre a questão social e da tecnologia, percebemos que, atualmente, é perceptível que o modo de se comunicar se modificou por conta da internet e a informação está em nossas mãos em simples comandos do celular ou do computador. A todo momento quando pensamos em encontrar alguma informação de mundo ou de conteúdo, recorremos automaticamente a algum recurso de tecnologia, enquanto é bastante difícil pensar em procurar essa informação em um livro, por exemplo. Desse modo, já se tem uma projeção de como os alunos irão se comportar, caso peçamos para que eles desenvolvam uma pesquisa. Entretanto, será que esses alunos possuem letramento suficiente para pesquisar o que é demandado? Será que conseguem perceber quando se trata de uma informação real ou de uma notícia falsa? Conseguem perceber a dimensão que a internet possui em nossas vidas? Conseguem controlar o uso desse recurso?

São diversas as informações às quais os professores em formação devem estar atentos ao lecionar e ao utilizar as tecnologias digitais, sendo orientadores e investigadores na busca do conhecimento dos seus alunos, apoiando-os e aprendendo com eles. Com este novo processo, o modelo educacional em vigor terá que rever sua postura, repensando currículos e metodologias, atentando para a sociedade pós-moderna e tecnológica na qual estamos mergulhados. O aluno, por sua vez, também passa por uma mudança, deixando de ser um mero receptor para ser um construtor de seu conhecimento.

Perceber a mudança, a nível global e local, que a internet e as tecnologias digitais estão promovendo na sociedade é um dos pontos de partida para uma percepção pedagógica e cultural, pois “as novas tecnologias da informação explodiram em todos os tipos de aplicações e usos que, por sua vez, produziram inovação tecnológica, acelerando a velocidade e ampliando o escopo das transformações tecnológicas, bem como diversificando suas fontes.” (Castells, 1999, p 44). Levando em consideração que os futuros professores estarão em contato direto com vários indivíduos e em diferentes níveis de ensino, principalmente no ensino fundamental e médio. Deve-se dar a devida importância ao aspecto social da tecnologia, que contra ou ao nosso favor, já tem espaço nas salas de aula. Por isso:

Para dar os primeiros passos nessa direção, devemos levar a tecnologia a sério, utilizando-a como ponto de partida (...) precisamos localizar o processo de transformação tecnológica revolucionária no contexto social em que ele ocorre e pelo qual está sendo moldado; e devemos nos lembrar de que a busca da identidade é tão poderosa quanto a transformação econômica e tecnológica

no registro da nova história. (Castells, 1999, p. 42)

Por conseguinte, a sociedade pós-pandemia está organizada na sua produtividade e troca de símbolos e conhecimentos através da tecnologia. Na atualidade, a falsa ilusão de que o professor era o único detentor do conhecimento já não mais existe, pois os alunos podem encontrar a informação na palma de suas mãos, em simples toques em seus dispositivos móveis.

Levando-se em consideração que a sala de aula virtual também é um ambiente social e que há bastantes e diversificadas interações e criações de sentido, é necessário considerá-la um local de extrema relevância para se trabalhar com diversos tipos de linguagem e, através disso, promover práticas educacionais que repercutam na vida dos discentes. Este último quesito, apresenta caráter indispensável para o ensino aprendizagem de inglês, pois se preocupa com ações de “cidadania ativa” (Monte Mór, Morgan, 2014) e desenvolvimento crítico com a finalidade de formar cidadãos crítico-reflexivos, que expressem a sua cidadania na prática social, reflexões que podem ser desenvolvidas através da aplicação dos multiletramentos.

A prática de ensino é um desafio, pois, em um período de mudanças nas concepções da educação, práticas de multiletramentos, alunos que convivem com a tecnologia todo o tempo e vários outros aspectos educacionais geram dúvidas para os professores em ação, que buscam inserir as tecnologias digitais em seus planos de aula ou sequências didáticas, buscando ao mesmo tempo mediar a aprendizagem e tornar as aulas dinâmicas e atrativas. Em consonância com Rojo (2011, p. 99), “ocorre que, se houve e se há essa mudança, as tecnologias e os textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças”. Assim, o olhar para as tecnologias digitais também deve ser modificado e deve se adequar à nova geração de alunos que estão frequentando as escolas, pois

a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BNCC, 2017, p. 61)

Levy (1999) vislumbra na *cibercultura* a democratização do conhecimento humano, através do acesso a uma nova cultura constituída pelo ambiente digital, e a inteligência coletiva, a partir da alta variedade e bagagem de conhecimento. Desse modo, “uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar

procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional” (Levy, 1999, p. 175). O pesquisador também ressalta a urgência em se reposicionar perante as práticas pedagógicas, escolhendo diferentes metodologias, para diferentes saberes, espaços e comunidades virtuais.

Nessa perspectiva, o eixo da cultura digital, contido na BNCC, tem como conceitos o letramento digital (diz respeito aos modos de ler e escrever em contextos digitais), a cidadania digital (se refere ao uso responsável da tecnologia pelas pessoas) e a tecnologia e sociedade (trata dos avanços das TDICs e o significado disso para as pessoas).

[A cultura digital] remete às relações humanas fortemente mediadas por tecnologias e comunicações por meio digital, aproximando-se de outros conceitos como sociedade da informação, cibercultura e revolução digital. Nesse contexto, a compreensão de textos narrativos, sejam verbais ou não verbais, requer análise e interpretação das informações recebidas, bem como reconhecimento dos diferentes tipos de mídias envolvidas. (Currículo de tecnologia e computação, 2021)

O ensino de Língua Inglesa, situado nessa nova modalidade de ensino se torna cada vez mais dinâmico, com variedade de possibilidades, e busca “práticas contextualizadas de ensino que levam em conta aspectos cognitivos e sócio-emocionais envolvidos no trabalho em ambiente digital (Nascimento, 2014, p. 60). Zacchi (2016) enfatiza a importância de os professores estarem preparados para trabalhar com as interpretações distintas provenientes dos textos multimodais. A partir dessa preocupação, exige-se atentar à formação inicial dos professores de Inglês no ensino superior, para que esses indivíduos tenham segurança ao trabalhar com a multimodalidade presente no meio tecnológico.

Existem inúmeros aplicativos que prometem ensinar o idioma estrangeiro, de forma mais tradicional a metodologias gamificadas, vídeos na internet que explicam o mesmo conteúdo de diversas formas, explorando perfis de aprendizagem visual, auditivo ou cinestésico. A peculiaridade das tecnologias digitais oferta uma gama de experiências e possibilidades para o estudante e para o professor, o que facilita o ensino aprendizagem, desde que seja criado um bom planejamento didático que atenda às necessidades do educando em relação a língua estrangeira, utilizando recursos digitais.

Com a tecnologia, os discentes precisam interpretar diversas informações verbais, não-verbais e verbo-visuais, isto é, mistas, que surgem nas suas telas nas diversas mídias sociais. Cada vez mais, os discentes precisam estar aptos a interpretar textos em suas multimodalidades para entender as diversas mensagens ao seu redor.

De acordo com Jordão (2019, p. 22),

Com essa simbiose [tecnológica], as escolas e universidades são as que mais devem se preocupar em reestruturar suas bases funcionais e organizacionais, visto que as crianças Alfa são mais inteligentes quando comparadas com as outras gerações na mesma idade. Interatividade e flexibilidade durante as aulas é algo que se tornará essencial, o uso de aplicativos e de softwares de ensino também, visto que as crianças terão uma compreensão e abstração mais natural de conhecimentos hoje considerados complexos para tal idade, mesmo sendo dispersos. A constante interdisciplinaridade deve ser algo fundamental.

“As inovações tecnológicas sempre foram vistas com reservas por uns e com entusiasmo por outros, mas é inquestionável a sua relevância no ensino de línguas modernas.” (Paiva, 2019, p. 18). Tendo em vista essa necessidade de preparar profissionais para um futuro cada vez mais próximo, é urgente a reflexão dos processos educativos para acompanhar as mudanças de gerações e de recursos tecnológicos.

As preocupações sobre a docência envolvendo as novas tecnologias já suscitavam muitas discussões nas universidades antes do período pandêmico, ao se questionar qual seria o papel do professor em função das novas tecnologias. Todo o fluxo de informações e uso ubíquo das tecnologias digitais não parece colocar em risco a profissão professor, pois é necessária uma sistematização do conhecimento visto a quantidade de *input* fornecido pelo meio digital, sendo necessárias metodologias específicas para a delimitação das discussões e desenvolvimento da aprendizagem, buscando alcançar competências e habilidades, mediar as informações e guiar os conhecimentos. Partindo-se desse pressuposto, “os computadores não vão substituir os professores, mas os professores que usam computadores vão substituir os que não o fazem. Essa previsão implica que o professor precisa se apropriar da tecnologia para se manter no mercado de trabalho.” (Paiva, 2013, p. 209)

Em vista disso, é necessária uma formação inicial integral para preparar os futuros professores para os desafios do mercado de trabalho e para as demandas do documento base da educação. A pandemia do novo coronavírus demonstrou os percalços educacionais em um período de instabilidade e levou os profissionais da educação a repensar os rumos da educação com a utilização da tecnologia com o intuito de

(1) reconhecer a necessidade de integrar a tecnologia no ensino; (2) saber o que se espera deles em termos de conhecimento, habilidades e implementação de currículo; (3) entender a necessidade de educação contínua ao longo da carreira profissional; e de desafiá-los a alcançar níveis mais altos de proficiência no uso de tecnologia. (Paiva, 2013. p. 209-230)

As tecnologias digitais se proliferam e se modificam rapidamente, demandando do professor de língua inglesa atender as exigências das remodelações educacionais. Isso exige conhecimento, mesmo na formação inicial, de que a aprendizagem será metamorfose contínua.

Os esforços devem ser feitos para que a formação de professores não fique restrita a um pequeno componente no currículo. Não basta falar sobre as TICs, é preciso que o corpo docente dê o primeiro exemplo e se aproprie das inovações (...). É preciso ainda investir em atividades que estimulem a autonomia, pois a tecnologia evolui rapidamente e todos nós temos que aprender de forma mais autônoma. (Paiva, 2013, p. 209)

As metodologias de ensino utilizadas a partir do conceito da cultura digital podem se tornar mais dinâmicas, com acessos de variados recursos multimodais e possibilidades de acessos, priorizando professores e alunos como indivíduos mais autônomos. Dessa maneira, os recursos digitais podem afastar as práticas pedagógicas do ensino tradicional, em que o professor era o centro e único transmissor dos conteúdos, pois “com a globalização e as novas tecnologias de comunicação, os alunos têm acesso a novas fontes de informação e também a diferentes formas de construir conhecimento. Isso é muito bem ilustrado pelo esmaecimento de dicotomias tais como real vs. virtual e global vs. Local” (Zacchi, 2015, p. 264). Por conseguinte, traz a viabilidade de aulas mais dinâmicas, cujos alunos são críticos e autônomos, e nas quais “o espaço da autoria e da autoridade não tem mais fronteiras bem definidas. Assim, o conhecimento pode ser construído pela interação entre diferentes tempos-espacos e nas rápidas migrações entre a realidade física e a virtual.” (Zacchi, 2015, p. 264)

Como exemplo, podemos citar a sala de aula invertida (*flipped classroom*), metodologia de ensino que pode ser utilizada tanto no ensino presencial como no ensino remoto da língua inglesa, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e significativa ao reestruturar a dinâmica tradicional das aulas. Nessa abordagem, os alunos têm contato prévio com o conteúdo teórico por meio de vídeos, textos ou outras atividades assíncronas, permitindo que o tempo em sala seja dedicado à prática ativa da língua, como discussões, resolução de problemas, simulações e projetos colaborativos. Isso favorece o desenvolvimento das habilidades comunicativas, alinhando-se a metodologias como o *Communicative Language Teaching* (CLT) e o *Task-Based Learning* (TBL), além de estimular a personalização do ensino e atender melhor às diferentes necessidades dos alunos.

Essa prática requer uma nova postura, com participação ativa do estudante que, agora, passa a ser o protagonista de seu próprio desenvolvimento, orientado e mediado pelo professor. Isso tem feito com que muitas das metodologias que vinham sendo adotadas para diminuir o peso das exposições teórico-práticas dos professores em sala, passassem para uma posição de destaque nesses processos com denominação genérica de “metodologias ativas de aprendizagem” dentre as quais, a Sala de Aula Invertida ou Flipped Classroom, vem ganhando destaque. (Cortelazzo; Piva Jr., 2018, p. 15)

As mudanças com o uso das tecnologias digitais e do *ciberespaço* trazem características específicas para a educação, com a possibilidade de eficiência ao formular e corrigir atividades, rapidez ao transmitir um tema específico e várias possibilidades de abordar um mesmo conteúdo como a sala de aula invertida.

Também é importante destacar que o espaço digital permite a aprendizagem em diferentes momentos, não somente enquanto a aula remota síncrona está acontecendo, mas de acordo com a autonomia do estudante e do seu modo próprio de estudo. Cope e Kalantzis (2006) colaboram com a reflexão sobre o conhecimento ubíquo, teoria que tem importante discussão nos cenários das tecnologias digitais. A teoria do conhecimento ubíquo parte do pressuposto de que não há apenas um espaço específico para a aprendizagem, mas que a mesma pode acontecer em vários meios digitais, podendo ser mobilizada pelo próprio usuário no espaço temporal desejado. Dizem os autores que “A aprendizagem ubíqua (onipresente) é um novo paradigma educacional permitido em parte pelas possibilidades da mídia digital” (p. 576) e “o surgimento da computação ubíqua cria novas condições para todos os que trabalham como profissionais da educação e aprendem como alunos” (p. 576). Dessa maneira,

As mídias digitais, por seu lado, permitem que os usuários tenham controle sobre o fluxo de informações, lidem com informações em excesso e descontinuadas, façam parte de comunidades virtuais, articulem ideias de forma muito rápida e desenvolvam o pensamento crítico. Ora, o treinamento sensorial, perceptivo e mental, que o acesso contínuo a essas mídias produz, traz como consequência inevitável que esses sujeitos aprendam de modo muito distinto daquele em que foram formadas as gerações anteriores. (Santaella, 2010, p. 20)

Tudo isso contribui para a criação de culturas digitais voltadas para a área do ensino aprendizagem, da criação de novos hábitos digitais e da interpretação de letramentos múltiplos. Os multiletramentos, introduzidos pelo Grupo de Nova Londres (1996), visavam a pesquisa da mudança no modo de perceber textos diversos, seguindo as mudanças que a sociedade estava vivendo. Os conceitos de multiletramentos não estão exclusivamente relacionados às tecnologias digitais, mas podem ser inseridos nesta discussão, pois, dentro do ambiente digital, existem diversos tipos de textos e diversos modos de analisá-los.

“Os multiletramentos se referem a dois aspectos principais da linguagem hoje em dia. O primeiro é a variabilidade de sentidos produzidos em diferentes contextos sociais, culturais e profissionais. A segunda é a natureza das novas tecnologias da comunicação” (Cope; Kalantzis, 2008, p.15). A problemática surgia da necessidade de compreender e interpretar variados textos de modo crítico, pois no contexto da mudança global, a pura decodificação de textos não era suficiente. Urgia a necessidade de mudança educacional com a meta de mesclar

a educação do mundo em que vivemos e não isolar o processo do ensino aprendizagem somente às salas de aula. Por esse motivo, a teoria dos multiletramentos se preocupa com a análise dos letramentos digitais, associada à reflexão da educação, leitura, interpretação e criticidade a partir dos recursos digitais.

Sendo assim, a transição abrupta para o ensino remoto revelou lacunas na formação docente e discente quanto ao uso de tecnologias educacionais. Segundo Selwyn (2020, p. 72), “a pandemia destacou a necessidade de um letramento digital mais aprofundado, que vá além da instrumentalização das ferramentas e incentive o pensamento crítico e a autonomia digital”. De acordo com Buckingham (2006, p. 263), o letramento digital envolve não apenas a habilidade técnica para operar dispositivos tecnológicos, mas também a capacidade crítica de interpretar e produzir conteúdos no ambiente digital.

Somado a todos os desafios da formação e do uso das novas tecnologias digitais, os professores em formação inicial de inglês da UFS passaram por um período pandêmico no qual foi priorizado o isolamento social. Por conta disso, o ensino remoto emergencial foi explorado, o que para muitos significava conhecer uma nova faceta da educação.

No Ensino Remoto Emergencial, essa nova forma de ensinar, é possível articular uma educação e de desenvolver habilidades para proporcionar uma prática pedagógica estruturada e isso inclui a concepção de ambientes de aprendizagem enriquecidos por tecnologias para uma nova geração de hiperconectados, constituída por nativos e imigrantes digitais, bem como pela escolha de métodos e estratégias de ensino. Habilidades são definidas por colaboração, comunicação, criticidade e criatividade e definidas como alicerces-chave para a qualidade e efetividade das competências de alunos e de professores. (Rêgo; Garcia; Garcia, 2020)

Por isso, analisaremos a seguir, a resolução que regulamentou o ensino remoto emergencial da UFS.

2.2. Resolução da UFS para o ensino remoto emergencial e cultura digital

Novos modos de se comportar no mundo digital transformaram a maneira como nos relacionamos com várias situações do nosso cotidiano e modificaram também vários comportamentos, inclusive, com a educação. Como professora, consigo perceber essa alteração da cultura digital nas nuances do dia a dia, quando os alunos realizam multitarefas enquanto estão presentes em sala de aula, apenas “escutando” o que os professores estão falando ou a velocidade com a qual os usuários compartilham informações e a velocidade que essas informações podem ser encontradas no ambiente virtual.

Não obstante, cultura digital é apenas um dos segmentos da nova era digital, a qual não visa apenas conhecer o funcionamento técnico de algo, mas compreender os impactos de uma nova relação e interação no relacionamento social digital. Não é sobre somente saber que várias pessoas não tem acesso aos recursos digitais, é saber os impactos que essa desigualdade causa na vida das pessoas e das oportunidades educacionais e de trabalho.

No âmbito do ensino remoto emergencial no contexto pandêmico, a cultura digital precisa ser analisada, pois envolve a ética no uso nas redes, cuidados com a privacidade, cuidado com a repercussão de uma postagem ou comentário, assim como fluência digital, responsabilidade social e cidadania digital, por exemplo.

Na Universidade Federal de Sergipe, também em seu período de ensino remoto emergencial (ERE), é utilizado um *website* chamado Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, mais conhecido como SIGAA, que permite aos professores e gestores entrar em contato com a comunidade acadêmica, postar cronogramas, informar sobre avaliações e notas, anexar documentos, enviar mensagens para outrem e participar de fóruns. Os docentes e discentes utilizam ativamente esse sistema de gestão educacional, assim também as utilizaram no momento do ensino remoto.

O SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) é um sistema desenvolvido no Brasil, mais especificamente pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), estado do Rio Grande do Norte e “faz parte de um conjunto de sistemas desenvolvidos no âmbito da UFRN que, direta ou indiretamente, viabilizam a operacionalização e a otimização dos processos de gestão acadêmica, administrativa e de pessoal” (SILVA, 2023, p.40). A UFRN foi a instituição responsável por sua criação e implementação, e a partir daí ele passou a ser adotado por diversas outras universidades federais brasileiras como plataforma de gestão acadêmica e institucional. É comum que, ao se falar em tecnologias digitais no âmbito da educação superior, se construa quase automaticamente a ideia de que inovação está necessariamente vinculada a sistemas desenvolvidos fora do país. Esse imaginário, bastante presente no cotidiano acadêmico, acaba por reforçar a crença de que soluções tecnológicas legítimas e eficientes seriam, prioritariamente, aquelas advindas de contextos estrangeiros. Nesse cenário, o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) emerge como uma experiência que tensiona essa lógica, ao evidenciar que a produção tecnológica nacional não apenas é possível, como também tem se mostrado capaz de responder, de forma sensível e concreta, às necessidades das universidades públicas brasileiras.

O fato de o SIGAA ter sido concebido e desenvolvido no Brasil confere ao sistema uma dimensão que ultrapassa a funcionalidade técnica. Trata-se de uma tecnologia que nasce do próprio cotidiano universitário, atravessada pelas especificidades da legislação educacional,

pelas dinâmicas institucionais e pelas múltiplas realidades que compõem o ensino superior público no país. Ao incorporar práticas, linguagens e modos de organização próprios desse contexto, o sistema revela uma proximidade com os sujeitos que o utilizam (docentes, estudantes e técnicos-administrativos), reconhecendo-os não apenas como usuários, mas como participantes de um processo contínuo de construção e aprimoramento da plataforma.

Ao atribuir uma conotação positiva à existência e à ampla utilização do SIGAA, reconhece-se, sobretudo, o valor simbólico e político de uma tecnologia pública desenvolvida a partir do interior das universidades brasileiras. Em um contexto marcado pela crescente dependência de plataformas privadas internacionais e pela intensificação da lógica mercadológica no campo educacional, o SIGAA pode ser compreendido como uma expressão de resistência cotidiana, ainda que silenciosa. Ele materializa a possibilidade de pensar a tecnologia como um bem coletivo, comprometido com a democratização do acesso, com a organização da vida acadêmica e com o fortalecimento da educação pública.

Ainda falando sobre as plataformas utilizadas no ERE, houve a disponibilidade do e-mail Google Acadêmico, de empresa internacional, custeado pela universidade (e-mail finalizado em @academico.ufs.br) para os docentes e discentes, de modo gratuito. Alguns professores adotaram a sala de aula virtual, *Google Classroom*, como forma de organizar os encontros virtuais, os avisos, os documentos e as aulas gravadas.

Ressaltando que durante o período emergencial, as aulas gravadas eram obrigatórias e deveriam ser disponibilizadas pelos professores, para que os alunos que pudessem acessá-las novamente ou caso ocorresse algum erro de ordem técnica ou tecnológica, o estudante tivesse acesso ao material posteriormente. Segundo enfatiza o artigo 6 (seis), inciso terceiro da CONEPE (2020, p. 3):

A realização de aula síncrona, o docente deverá proceder com a gravação da mesma para o acesso posterior aos recursos e às atividades, de forma que os discentes que tiverem dificuldade no horário fixo possam em momento posterior dispor desse material.

O *Google Sala de Aula* permite a interação entre os membros de uma mesma classe através de postagens e comentários. Assim, como o *Google Meet*, plataforma em que as aulas virtuais remotas, ao vivo, eram realizadas e gravadas. Desse modo, permitia-se a interação e a criação de um espaço de cultura digital, que permitisse visualizar a forma de interação da classe e algumas mudanças no comportamento pessoal e virtual.

É Importante destacar que, após a finalização do ERE, os docentes perderam acesso às vantagens adicionais do pacote Google. Com o término do ensino remoto emergencial e a

reconfiguração das rotinas acadêmicas no retorno às atividades presenciais, muitos docentes passaram a perceber que parte das vantagens associadas ao uso do pacote Google Workspace for Education já não se mantinha da mesma forma. Recursos que, durante a pandemia, haviam se tornado fundamentais para a organização do trabalho pedagógico, como o amplo espaço de armazenamento em nuvem, a possibilidade de gravação das aulas síncronas, a gestão integrada das turmas no Google Classroom e a fluidez das produções colaborativas foram sendo progressivamente limitados. Essa mudança não afetou apenas aspectos técnicos, mas incidiu diretamente sobre práticas que haviam sido incorporadas ao cotidiano docente como formas de cuidado com o tempo, com o acompanhamento dos estudantes e com a própria sustentabilidade do trabalho acadêmico.

A perda dessas funcionalidades trouxe à tona um sentimento ambíguo. Se, por um lado, o pacote Google havia sido um importante aliado em um momento de profunda instabilidade, por outro, sua reconfiguração no período pós-pandêmico evidenciou o quanto esse acesso estava condicionado a decisões externas às universidades. Aquilo que, em um contexto emergencial, foi apresentado como solução quase natural para a continuidade das atividades acadêmicas revelou-se, posteriormente, como um recurso provisório, frágil e dependente de interesses corporativos. Essa constatação reforçou a percepção de que as instituições públicas de ensino superior passaram a operar, ainda que temporariamente, sobre infraestruturas que não lhes pertenciam e sobre as quais tinham controle limitado.

Nesse processo, emergiram também inquietações relacionadas à circulação dos dados acadêmicos e dos seus sujeitos, servidores e estudantes. O uso intensivo das plataformas do Google muito provavelmente implicou que informações produzidas no interior da universidade fossem armazenadas e gerenciadas por uma empresa privada de alcance global, que após conceder uso por tempo limitado dos benefícios Google, permanecem com os dados dos indivíduos que os utilizaram, mesmo sem oferecer mais os serviços de modo completo. Segundo Srnicek (2016), esta é a segunda característica essencial do capitalismo das plataformas:

é que as plataformas digitais produzem e dependem de "efeitos de rede": quanto mais numerosos os usuários que usam uma plataforma, mais valiosa ela se torna para todos os outros. O Facebook, por exemplo, se tornou a plataforma de rede social padrão simplesmente em virtude do grande número de pessoas nele. Se você quer entrar em uma plataforma de socialização, você entra na plataforma onde a maioria de seus amigos e familiares já estão. Da mesma forma, quanto mais numerosos os usuários que pesquisam no Google, melhores se tornam seus algoritmos de pesquisa e mais útil o Google se torna para os usuários. Mas isso gera um ciclo em que mais usuários geram mais usuários, o que leva a plataformas com uma tendência natural à monopolização. Ele também dá às plataformas uma dinâmica de acesso cada

vez maior a mais atividades e, portanto, a mais dados. Além disso, a capacidade de escalar rapidamente muitos negócios de plataforma contando com uma infraestrutura pré-existente e custos marginais baratos significa que existem poucos limites naturais para o crescimento. (SRNICEK, 2016, p. 6-7)

Ainda que esse uso esteja formalmente respaldado por contratos e políticas de privacidade, a experiência cotidiana despertou questionamentos sobre até que ponto dados educacionais, produzidos no âmbito de uma universidade federal, deveriam estar vinculados a lógicas comerciais externas ao campo público. Trata-se de uma preocupação que não nasce apenas de aspectos legais, mas de uma reflexão ética sobre pertencimento, responsabilidade e cuidado com a vida acadêmica. No livro “A miséria do mundo” (2008), Pierre Bourdieu utiliza histórias para analisar e refletir sobre as dinâmicas de exclusão social, violência simbólica e multifacetada, dificuldade de acesso a oportunidades e da democratização, discussão essa que podemos associar a nossa discussão sobre a retirada das vantagens Google, a partir de uma prática neoliberal excludente que acentua desigualdade e falta de autonomia/acesso. Segundo ele,

a referência à "autonomia dos estabelecimentos" que exige que as equipes educativas locais resolvam elas mesmas os problemas em grande parte produzidos pela política central "dos 80%". Quer os professores, que experimentam dificuldades bem superiores às que são legitimamente previstas por estas diferentes "instruções", se atribuam a responsabilidade por elas, quer vejam aí um desconhecimento real ou fingido daqueles que deveriam esclarecê-los, trata-se em todo caso do "afastamento do ideal" que estes textos fazem dolorosamente medir. Enquanto que a escola e a formação são normalmente apresentados como prioridades nacionais, as contradições entre a visão oficial de um sistema escolar que assegura "o sucesso de todos" (ou a "igualdade das oportunidades") e seu funcionamento real se perpetuam tanto mais facilmente porque elas permanecem em grande parte desconhecidas. (BOURDIEU, 2008, p.529)

Humanizar essa problematização implica reconhecer que, naquele momento histórico, não havia alternativas simples ou plenamente estruturadas. O pacote Google cumpriu um papel decisivo na manutenção dos vínculos pedagógicos e no enfrentamento coletivo da crise sanitária. Contudo, o período posterior à pandemia deixou como legado a necessidade de pensar a tecnologia para além da emergência, questionando seus custos simbólicos, políticos e institucionais.

Em todos os âmbitos da sociedade, são necessárias normas e regras que regulamentem esse espaço, mesmo que virtual, com o propósito de melhor execução das finalidades de ensino e do desempenho das ações desenvolvidas. Pois o espaço virtual constitui-se também como

parte da sociedade, por permitir interações, portanto, utilizando a língua e a linguagem durante o percurso de socialização.

Por esse motivo, a UFS criou uma resolução que regulamentasse o ensino remoto emergencial e suas atividades para guiar as normas e as atividades acadêmicas, o que incluía a socialização entre os envolvidos. A resolução nº 26/2020 do Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE) regulamentou as normas e atividades educacionais remotas emergenciais para os cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe, considerando “a situação de emergência em saúde pública devido à propagação da COVID-19”. (CONEPE, 2020, p. 1) e “as necessidades de atendimento a recomendações de distanciamento social; garantia de acesso digital e tecnológico a todos os estudantes; promoção de inclusão a pessoas com deficiência; suporte à formação docente” (CONEPE, 2020, p. 2-3).

Art. 2º Por Atividades Educacionais Remotas Emergenciais entende-se o conjunto de atividades acadêmicas realizadas nos componentes curriculares com mediação tecnológica a fim de garantir atendimento educacional essencial durante o período de restrições para realização de atividades com a presença física de estudantes na unidade de ensino superior.

Art. 4º Os componentes curriculares que, a critério dos departamentos ofertantes, não puderem ser desenvolvidos remotamente pela especificidade de sua natureza prática, cujas atividades só possam se realizar presencialmente, serão alocados em semestre letivo complementar.

A Resolução n.º 26/2020, aprovada em 2 de setembro de 2020 pelo Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), instituiu as normas que regulamentaram o Ensino Remoto Emergencial, em resposta à paralisação das atividades presenciais provocada pela pandemia de COVID-19. Em sua essência, a resolução visou preservar o compromisso da universidade com o ensino de qualidade, mesmo diante do cenário desafiador de crise sanitária e isolamento social.

O Ensino Remoto Emergencial foi definido como uma estratégia de caráter temporário e excepcional, pautada pelo uso de tecnologias digitais da informação e comunicação. As atividades, realizadas em ambientes virtuais, poderiam ocorrer de forma síncrona (ao vivo) e assíncrona (gravadas ou mediadas por materiais disponibilizados previamente), com o propósito de assegurar a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, ainda que em contextos adversos. A resolução fez questão de reafirmar que essa modalidade não deveria ser confundida com o ensino a distância tradicional, pois se tratava de uma medida emergencial adotada em função da pandemia.

Desse modo, O regulamento do CONEPE, em seu artigo 13, define que “o ensino remoto caracteriza-se pela distância física e temporal entre alunos e professores e pelo uso da

tecnologia como mediadora do processo educativo, mas os princípios continuam sendo os mesmos da educação presencial.” (2020, p. 6) e que a oferta remota dos componentes curriculares “poderá ser mediada através de tecnologias digitais e/ou de outros meios de ensino remoto, considerando as ferramentas pedagógicas indicadas no item 5 do Plano de Atividades Educacionais Remotas.” (art. 20, 2020, p.7).

Com relação ao planejamento pedagógico, a resolução exigiu que cada docente elaborasse um Plano de Ensino adaptado ao formato remoto, especificando os conteúdos a serem abordados, as estratégias metodológicas, a carga horária destinada às atividades síncronas e assíncronas, os métodos de avaliação e os canais de comunicação com os estudantes. O plano deveria ser submetido aos departamentos em até duas semanas após o início do semestre, de modo a garantir organização, previsibilidade e transparência no processo.

No que diz respeito às plataformas institucionais, a Universidade Federal de Sergipe estabeleceu que a Turma Virtual do SIGAA seria o ambiente obrigatório para a disponibilização de conteúdos, atividades, avisos e interações acadêmicas. Adicionalmente, foi autorizado o uso do pacote *G Suite for Education*, disponibilizado por meio do e-mail institucional @academico.ufs.br, especialmente para a realização de aulas ao vivo via Google Meet, criação de documentos colaborativos e formulários. Para os cursos a distância já vinculados ao CESAD, permaneceu o uso da plataforma Moodle, já consolidada na rotina desses cursos.

A resolução também indicou que ao menos 25% e no máximo 50% da carga horária da disciplina deveria ser destinada a atividades síncronas, respeitando as condições de conectividade dos estudantes, informação que pode ser encontrada no artigo 6º, inciso 1º, quando se informa que “devem ser garantidos encontros síncronos que correspondam a no mínimo 25% e no máximo 50% da carga horária total do componente.” (2020, p. 3). O restante da carga horária seria cumprido com atividades assíncronas, como fóruns de discussão, videoaulas, leituras dirigidas, *podcasts* e exercícios, possibilitando maior flexibilidade e respeitando a diversidade de contextos em que os alunos estavam inseridos.

O regulamento ainda especifica o que seriam consideradas recursos síncronos ao descrever que “são aqueles em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente nesse caso, virtual, tais como: chat e webconferência.” (Art. 7º §6º, 2020, p. 3) e para facilitar esse acesso foi disponibilizado um e-mail institucional do Google a todos alunos, docentes e técnicos.

§2º Excepcionalmente durante o período emergencial, para execução de disciplinas, não será obrigatória a presença de professores e alunos em um mesmo espaço físico e/ou remoto e em um mesmo horário para que aula seja contabilizada para discentes e docentes. §3º Devido às características

inerentes ao ensino remoto, a frequência não será considerada como critério de aprovação, no componente curricular.

Uma das exigências importantes do documento foi a obrigatoriedade de gravação das aulas síncronas. Essa medida visava atender estudantes com dificuldades de acesso em tempo real, permitindo que eles pudessem assistir às aulas posteriormente. Os vídeos, no entanto, deveriam ser utilizados apenas pelos alunos regularmente matriculados nas disciplinas e não poderiam ser compartilhados sem a autorização do docente, em respeito aos direitos autorais conforme a Lei nº 9.610/1998.

A acessibilidade foi uma preocupação central da resolução. Ela garantiu que estudantes com deficiência contassem com o suporte da Divisão de Ações Inclusivas (DAIN), responsável por adaptar materiais, oferecer apoio pedagógico e orientar professores quanto às melhores práticas para inclusão. Para isso, docentes deveriam enviar os conteúdos com antecedência mínima de três dias úteis, a fim de viabilizar a adaptação necessária. Também foi recomendado que se realizasse um mapeamento das necessidades tecnológicas dos discentes com deficiência, de modo que pudessem ser oferecidos recursos assistivos ou capacitação.

Portanto, o Departamento de Letras Estrangeiras (DLES), responsável pelo curso de Letras Inglês e Letras Português-Inglês, cursos que são focos desta tese, que também seguia o regulamento do CONEPE durante o período pandêmico, recebeu o apoio de outros departamentos, como o do Departamento de Letras Libras (DELI), quando havia estudantes surdos em uma classe específica.

A resolução previu ainda a atuação dos monitores como importantes agentes de mediação entre docentes e discentes. Eles poderiam auxiliar na organização das atividades, no esclarecimento de dúvidas, no acompanhamento do desempenho dos alunos e na promoção de um ambiente mais acolhedor e interativo, mesmo à distância. Foi reforçada a importância de que os departamentos e centros mantivessem uma comunicação eficiente com os alunos, promovendo momentos de escuta e acolhimento, a fim de reduzir os impactos emocionais e acadêmicos causados pelo isolamento social.

Quanto ao calendário e à permanência estudantil, a normativa garantiu que os estudantes poderiam trancar disciplinas ou o curso inteiro sem a necessidade de apresentar documentação comprobatória. Além disso, os semestres letivos realizados remotamente não seriam computados para fins de desligamento por prazo máximo. Tais decisões revelam a sensibilidade institucional diante das dificuldades enfrentadas por muitos alunos, seja por limitações tecnológicas, financeiras ou emocionais.

Em relação à proteção dos direitos autorais e uso dos materiais, a resolução estabeleceu que o conteúdo produzido pelos professores não poderia ser reproduzido, gravado ou divulgado

sem autorização prévia. Por outro lado, os estudantes poderiam gravar as aulas apenas para uso pessoal, como apoio aos seus estudos, conforme prevê o artigo 46 da Lei de Direitos Autorais. Eventuais infrações deveriam ser comunicadas à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que ficaria responsável pela apuração dos fatos e encaminhamento das medidas cabíveis.

Por fim, a resolução delineou um sistema de acompanhamento e fiscalização das atividades remotas. Caso fosse identificada a não observância das normas estabelecidas, os departamentos deveriam notificar os centros ou campi, que encaminhariam a denúncia à Assessoria Técnica Pedagógica (ASTEC), garantindo a responsabilização e os ajustes necessários.

A Resolução nº 26/2020 se consolidou como um marco importante no enfrentamento da crise educacional gerada pela pandemia. Seu caráter flexível, inclusivo e tecnicamente fundamentado demonstrou o compromisso da Universidade Federal de Sergipe com a qualidade da formação acadêmica, ao mesmo tempo em que acolheu as múltiplas realidades da sua comunidade universitária. Em tempos de incertezas, essa normativa foi não apenas uma diretriz administrativa, mas um gesto de cuidado, sensibilidade e respeito pela educação pública.

No âmbito da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a adoção do ensino remoto emergencial constituiu-se como a única alternativa viável para garantir a continuidade das atividades acadêmicas. Entretanto, a implementação dessa modalidade de ensino evidenciou profundas lacunas estruturais, pedagógicas e tecnológicas, revelando as desigualdades preexistentes e a fragilidade de políticas institucionais voltadas para a formação digital de docentes e discentes.

Enquanto professora de língua inglesa substituta da Universidade Federal de Sergipe durante esse período emergencial, enfrentei, assim como muitos colegas, a necessidade de uma adaptação súbita e não planejada para o ambiente virtual. A universidade disponibilizou, como solução institucional, o pacote *G Suite for Education* (Google), concentrando-se em plataformas como o Google Meet e o Google Classroom para viabilizar o processo de ensino aprendizagem. No entanto, não houve diversidades de plataformas que pudessem ser escolhidas pelos docentes, de acordo com a sua preferência, mas foi algo imposto hierarquicamente, o que acabou por deixar alguns profissionais surpresos tanto pela imposição quanto por já estarem acostumados a lidar com outras plataformas educacionais, para cunho pedagógico. Apesar da funcionalidade dessas plataformas, a ausência de uma formação técnica e pedagógica adequada comprometeu significativamente sua efetividade.

Observou-se, entre os docentes, uma dificuldade generalizada no manuseio das tecnologias digitais, sobretudo entre aqueles com menor familiaridade com recursos computacionais. A ausência de diretrizes formativas mais amplas e contínuas contribuiu para o

sentimento de desamparo que permeou os primeiros meses de ensino remoto. Muitos professores, embora altamente capacitados em suas áreas de conhecimento, viram-se obrigados a investir tempo e esforço significativos em tarefas básicas, como configurar uma sala virtual. Esse panorama foi agravado pelo fato de que cada docente foi responsabilizado por adaptar individualmente seus materiais didáticos ao novo formato digital.

Também houve o esforço e cumplicidade entre os docentes quando um precisava auxiliar e ensinar ao outro a desenvolver habilidades virtuais para o cenário do ensino remoto emergencial. Era comum que professores mais habilidosos com as tecnologias virtuais conduzissem cursos informais para auxiliar aqueles que tinham menos habilidades com os ambientes digitais para fins pedagógicos. Isso resultou, muitas vezes, em aprendizados das tecnologias digitais pela obrigação de ter que utilizá-las para desempenhar atividades estudantis, de trabalho ou comunicação interpessoais no período emergencial, como afirmam alguns participantes do questionário de pesquisa desta tese, como, por exemplo, Clara que afirma que “aprendi a lidar melhor com ferramentas online que me ajudam nas minhas aulas, comecei até a dar aula online particular e trabalhei numa escola online”. Outros participantes afirmam que “no pós-pandemia, percebi que minha relação com as tecnologias digitais tornou-se mais frequente. Hoje, quando planejo minhas aulas, já penso nas possibilidades de uso delas” (BRUNO) e que “depois da pandemia, minha relação com as tecnologias digitais se tornou mais próxima e natural. Aprendi a utilizar várias ferramentas para estudar, me comunicar e organizar minha rotina acadêmica” (NARA).

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, o período do ensino remoto emergencial também proporcionou aprendizados significativos. Foram desenvolvidas novas competências digitais, exploradas possibilidades pedagógicas antes pouco utilizadas e fortalecida a capacidade de resiliência do corpo docente. No entanto, tais conquistas não podem obscurecer as falhas estruturais evidenciadas durante a crise sanitária.

Além disso, a Universidade Federal de Sergipe não ofereceu nenhum suporte monetário ou de patrimônio com dispositivos eletrônicos para docentes d instituição que tiveram que utilizar seus próprios equipamentos pessoais ou até mesmo adquirir outros para que pudessem prosseguir com seus desempenhos de trabalhos acadêmicos. Da mesma forma, os estudantes também enfrentaram sérias limitações. Relatos frequentes de discentes com acesso precário à internet, dispositivos compartilhados entre familiares, ou ambientes domésticos inadequados para os estudos, tornaram-se recorrentes. A evasão na presença das aulas, o desengajamento e a queda no rendimento acadêmico foram consequências inevitáveis dessas condições. A falta de políticas mais robustas de inclusão digital por parte da universidade escancarou as desigualdades sociais e educacionais que marcam o ensino superior público no Brasil,

difficultades que não estão associadas somente a tempos emergenciais e que não impactam somente aos cursos de formação de professores, mas ao público estudantil em geral.

Além das questões técnicas e estruturais, o ensino remoto também trouxe implicações subjetivas e emocionais. A ausência do contato presencial afetou as dinâmicas de interação em sala de aula, limitando a construção de vínculos pedagógicos e a percepção das necessidades individuais dos estudantes. A escuta sensível e a mediação empática, elementos fundamentais no processo educativo, foram significativamente comprometidas no ambiente remoto, marcado por câmeras desligadas, microfones silenciados e, muitas vezes, pela ausência de participação ativa.

Ainda que iniciativas pontuais de formação tenham sido promovidas por alguns setores da UFS, como minicursos e *lives* institucionais, essas ações mostraram-se insuficientes para suprir as demandas reais do corpo docente. Em resposta a essa lacuna, muitos professores organizaram redes informais de apoio mútuo, trocando experiências, materiais e estratégias didáticas. Essa solidariedade entre pares foi essencial para a manutenção do trabalho docente em um cenário adverso.

Diante desse contexto, é imprescindível que a Universidade Federal de Sergipe repense suas políticas de formação e apoio pedagógico. O acesso às tecnologias digitais e à formação continuada deve ser compreendido como um direito institucional e uma condição necessária para a garantia da qualidade e da equidade no ensino superior. A pandemia revelou, com clareza, que o preparo para emergências não pode se limitar à logística tecnológica, mas deve incluir um projeto educacional estruturado, inclusivo e sensível às múltiplas realidades que compõem a universidade pública brasileira. É necessária a consulta pública e democrática às necessidades do público docente e estudantil para garantir que as medidas tomadas serão viáveis para um momento incomum de emergência, mas que não se limitaria a tempos emergenciais, sendo necessária também em momentos comuns.

Sendo assim, além de regulamentar sobre a dinâmica do ensino remoto emergencial, a resolução nº 26/2020/CONEPE, em seus anexos, ainda se preocupa em discutir questões educacionais como o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), acesso para garantia do acesso digital, inclusão da pessoa com deficiência, programas institucionais, meios de ensino remoto, explanar sobre a turma virtual Sigaa, *Plataforma Moodle*: plataforma oficial dos cursos à distância da UAB/UFS, *e-mail*, recursos para pesquisas online, conteúdos específicos gratuitos, direitos autorais, especificidades dos componentes, disciplinas teóricas, disciplinas práticas, metodologias ativas, atividades acadêmicas específicas, ENADE, dentre outras discussões que não serão exploradas nesta pesquisa, pois não constituem objeto de estudo desta tese.

Reconhecendo que:

há uma gama de recursos tecnológicos que podem ser utilizados para obtenção da manutenção da qualidade do rendimento pedagógico. Ainda assim, a garantia de um bom planejamento e de sua adequada execução pressupõe reconhecer as particularidades do sistema educacional a que estamos vinculados. Em teoria, os processos pedagógicos decorrentes das necessidades de currículos estruturados em metodologias ativas devem sofrer menor resistência na implementação de atividades remotas, dado o grau de autonomia discente envolvido em seus projetos pedagógicos. Contudo, há uma série de fatores que podem tornar sua execução uma difícil tarefa. Em todas as atividades pedagógicas já mencionadas, é recomendável ao docente a realização de consulta aos discentes durante a execução das aulas, no intuito de detectar suas dificuldades de acesso e/ou compreensão dos conteúdos trabalhados. Pontua-se, ainda, que as avaliações formativas e cognitivas previstas para os componentes curriculares devem ser planejadas de maneira diversificada para que os estudantes tenham a oportunidade de participar de todo processo avaliativo, portanto, os prazos de avaliação devem ser flexibilizados, bem como os métodos utilizados. (CONEPE, 2020, p. 20)

A partir da resolução, determinou-se uma série de condutas e regras que deveriam ser seguidas no espaço virtual, a fim de regular a dinâmica social nesse espaço, constituindo fundamentos da cultura social. Assim, como na sociedade presencial, em que cada grupo de pessoas se comporta de uma maneira ou tem comportamentos próprios a depender dos seus aprendizados, faixa etária, local onde nasceram e se desenvolveram, no espaço virtual, mesmo com um conjunto de regras, provavelmente culturas diversas foram contempladas e reproduzidas nesses locais.

A fim de dar um exemplo desses diversos comportamentos e como os indivíduos percebem a tecnologia, abordarei o caso que acontece em uma escola de ensino médio em que leciono. Nessa escola, do interior da Bahia, utilizamos o aplicativo *WhatsApp* para entrar em contato com os mais de 700 alunos que possuímos, para a oportunidade de enviar notas, atividades, documentos e avisos. Dito isso, é importante salientar que se trata de grupos fechados para cada classe, nos quais os alunos não podem enviar mensagens, no entanto, conseguem diretamente o número do docente. Esse relato tem a intenção de abordar o contexto de uma vivência digital proveniente de informações de um diário de campo pessoal, não possuindo o objetivo de servir como coletas de dados para esta pesquisa.

O comportamento que se tem percebido nas vivências diárias é que, por esse e outros fatores, os discentes se consideram tão próximos aos professores, que pensam que podem ter comportamentos de uma amizade próxima, além do que a relação trabalho-estudo. Alguns alunos ligam aos professores por chamadas de voz para fazer perguntas que poderiam fazer no ambiente escolar, ou simplesmente compreender pela leitura mais atenciosa da mensagem

enviada no grupo da sala. O interessante são os horários em que isso acontece, pois eu já recebi ligações de voz às 22 horas, que claramente foram recusadas por não se tratar do meu horário de trabalho estipulado.

O exemplo leva a refletir que a cultura digital, para adolescentes da faixa etária entre 15 e 18 anos, em sua maioria, é algo diferente para pessoas de outras faixas etárias, que talvez respeitem o horário de trabalho e o espaço de descanso do outro. Essa é uma hipótese que precisaria de uma análise mais aprofundada, para entender o motivo desse comportamento, mas é fato que é algo que se criou na cultura digital e que não poderia acontecer atualmente sem o advento da tecnologia digital que prioriza imediatismo e motiva a interação social. Podemos perceber, então, que o digital cria comportamentos e culturas diversas daqueles com que estávamos acostumados anteriormente no meio presencial, no qual o professor não era incomodado por perguntas de alunos em seus dispositivos pessoais em momentos em que não estava trabalhando.

Antes do período emergencial, para mim, como estudante da UFS, era comum a utilização de recursos pedagógicos, com o intuito informativo e educacional, ao receber e enviar e-mails, ao fazer atividades online, ao assistir vídeo-aulas utilizando diferentes plataformas. Porém, a experiência do ensino remoto emergencial foi completamente diferente, pois não havia a possibilidade do contato presencial. Então, todas as interações deveriam ser feitas apenas de modo remoto, o que enfatiza ainda mais a criação da consciência de uma cultura digital que se preocupa com o letramento digital, compreender e analisar o impacto da computação na sociedade através de discussões políticas, críticas, sociais e éticas. (BNCC, 2022)

De acordo com a BNCC, os estudantes já deveriam chegar ao ensino superior possuindo competências da cultura digital, já que a Base Nacional se preocupa com a aprendizagem principalmente da educação infantil até o ensino médio. Por conseguinte, no ensino superior, espera-se que os discentes consigam entender as dimensões éticas, políticas e sociais da cultura digital, assim como as diferentes linguagens que devemos utilizar nesse ambiente a depender de com quem estamos interagindo, da plataforma ou rede social em que estamos inseridos.

De acordo com a BNCC (2018), espera-se que o estudante concluinte do ensino fundamental possua as seguintes habilidades relacionadas com as tecnologias digitais:

1. Utilização de recursos digitais: precisam ser capazes de usar ferramentas multimídia e periféricos para aprender e produzir.
2. Produção multimídia: utilizar recursos tecnológicos para desenhar, desenvolver, publicar e apresentar produtos (como páginas de web, aplicativos móveis e animações, por exemplo) para demonstrar conhecimentos e resolver problemas.
3. Linguagens de programação: usar linguagens de programação para solucionar problemas.

4. Domínio de algoritmos: compreender e escrever algoritmos, utilizar os passos básicos da solução de problemas por algoritmo para resolver questões.
5. Visualização e análise de dados: interpretar e representar dados de diversas maneiras, inclusive em textos, sons, imagens e números.
6. Mundo digital: entender o impacto das tecnologias na vida das pessoas e na sociedade, incluindo nas relações sociais, culturais e comerciais.
7. Uso ético: utilizar tecnologias, mídias e dispositivos de comunicação modernos de maneira ética, sendo capaz de comparar comportamentos adequados e inadequados.

Assim, envolvendo os três eixos da computação: cultura digital, pensamento computacional e mundo digital. A BNCC espera que ao final do ensino fundamental, o estudante saiba:

1. Compreender a Computação como uma área de conhecimento que contribui para explicar o mundo atual e ser um agente ativo e consciente de transformação, capaz de analisar criticamente seus impactos sociais, ambientais, culturais, econômicos, científicos, tecnológicos, legais e éticos;
2. Reconhecer o impacto dos artefatos computacionais e os respectivos desafios para os indivíduos na sociedade, discutindo questões socioambientais, culturais, científicas, políticas e econômicas;
3. Expressar e partilhar informações, ideias, sentimentos e soluções computacionais utilizando diferentes linguagens e tecnologias da Computação de forma criativa, crítica, significativa, reflexiva e ética;
4. Aplicar os princípios e técnicas da Computação e suas tecnologias para identificar problemas e criar soluções computacionais, preferencialmente de forma cooperativa, bem como alicerçar descobertas em diversas áreas do conhecimento seguindo uma abordagem científica e inovadora, considerando os impactos sob diferentes contextos;
5. Avaliar as soluções e os processos envolvidos na resolução computacional de problemas de diversas áreas do conhecimento, sendo capaz de construir argumentações coerentes e consistentes, utilizando conhecimentos da Computação para argumentar em diferentes contextos com base em fatos e informações confiáveis com respeito à diversidade de opiniões, saberes, identidades e culturas;
6. Desenvolver projetos, baseados em problemas, desafios e oportunidades que façam sentido ao contexto ou interesse do estudante, de maneira individual e/ou cooperativa, fazendo uso da Computação e suas tecnologias, utilizando conceitos, técnicas e dispositivos computacionais que possibilitem automatizar processos em diversas áreas do conhecimento com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de

indivíduos e de grupos sociais, de maneira inclusiva;

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, identificando e reconhecendo seus direitos e deveres, recorrendo aos conhecimentos da Computação e suas tecnologias para tomar decisões frente às questões de diferentes naturezas.

A falta de recursos tecnológicos nas escolas limita e torna mais difícil o ensino para o avanço pedagógico das competências de cultura digital, no entanto, não é impossível lecionar sobre a cultura digital com a ausência dessa tecnologia digital no momento da aula. Até mesmo porque fora do ambiente escolar, sabe-se que muitos estudantes tem acesso a essas tecnologias, mesmo que ainda haja muitas desigualdades sociais, o que envolve a desigualdade tecnológica, na qual alguns discentes não possuem acesso constante às tecnologias digitais, impossibilitando o desenvolvimento autodidata.

Um exemplo de uma aula sem uso das tecnologias digitais, mas que, ainda assim, promova a discussão e provoque análise e reflexão sobre o tema poderia ser perguntar aos alunos como acham que a linguagem nas redes sociais pode afetar a vida e o comportamento das pessoas e por qual motivo algumas pessoas se sentem mais confortáveis em comentar algo sobre alguém ou algum fato nas redes sociais. Dessa maneira, poderia ser feita uma atividade ou uma roda de conversa sobre a diferença entre o que seria aceitável dizer pessoalmente e o que é dito online. Incentivando assim a percepção dos múltiplos comportamentos e linguagens nos ambientes digitais em comparação com uma conversa presencial. Garcez (2020), em sua dissertação⁶ de mestrado, discute como os alunos se comportam de maneiras diferentes, a depender do ambiente, se físico (sala de aula) ou virtual (WhatsApp, por exemplo), e percebe o quanto o virtual os tornaram imediatistas ao observar o comportamento desses indivíduos que, por receberem as informações instantaneamente, “querem que tudo seja resolvido de forma rápida e precisa” (p. 18), mudando até mesmo o modo de agir em sociedade e, principalmente, em sala de aula. A autora acrescenta que

A leitura é um grande exemplo para ilustrar o quanto as novas tecnologias vêm modificando atividades simples que utilizamos nas salas de aula. Hoje em dia, a tarefa de ler um livro aparentemente tornou-se algo mais difícil de vermos os alunos fazerem. É possível afirmar sobre isso devido à convivência diária com vários alunos e também pelo discurso de alguns profissionais da Educação. Verificamos que, atualmente, os alunos preferem simplesmente entrar no Youtube e assistir vídeos que falem sobre o livro que eles têm que ler, corrobora com esse hábito também as postagens do Twitter, visto que elas somente possuem 280 caracteres para ler ou escrever. Até mesmo no

⁶ Título da dissertação de mestrado de Karoline Garcez (2020): A identidade do aluno-adolescente no ambiente escolar e nas redes sociais em uma escola particular de Aracaju-SE.

Facebook, em que o número de caracteres é infinitamente maior que o do Twitter, vemos textos curtos e recentemente uma preferência maior pelo uso do Instagram, em que o foco passa longe de ser a leitura/escrita de textos e sim a visualização de imagens e, ultimamente, de vídeos também. (GARCEZ, 2020, p. 48)

Um outro exemplo para o ensino e análise da cultura digital, sem utilizar tecnologias digitais no momento da aula, poderia envolver uma atividade lúdica de simulação nas redes sociais, no qual ao invés de usar tecnologia digital, o professor poderia criar uma simulação em sala de aula, organizando um jogo em que os alunos precisariam "postar" mensagens e interagir com os outros, com base em um cenário específico, podendo criar uma simulação de comentários em postagens ou mensagens de grupo, em que os estudantes devem escolher como responder a diferentes tipos de interações. Como ao postar uma foto com um amigo, alguém tivesse comentado algo negativo. Como o estudante responderia de forma construtiva? Isso ajuda a trabalhar a etiqueta digital e o uso adequado da linguagem.

Ao final da aula, os alunos terão discutido o uso da linguagem em diferentes contextos das redes sociais, refletido sobre suas escolhas comunicativas e entendido como adaptar sua linguagem dependendo do público e do objetivo. Eles também terão uma noção mais clara de como o uso irresponsável da linguagem pode impactar outras pessoas, mesmo sem estar conectados a uma rede social real. Essa abordagem de ensino valoriza a reflexão e a análise crítica, sem a necessidade de tecnologias digitais, utilizando materiais simples como papéis, exemplos impressos e atividades em grupo.

Um outro exemplo bastante relevante é a tese de doutorado de Nascimento (2017), na qual a autora analisa uma atividade desenvolvida numa escola em que os alunos constroem um jogo físico, mas com características de um jogo digital. “Embora se estivesse discutindo a construção de jogos eletrônicos, mais especificamente os digitais, toda a prática se deu sem que se contasse com recurso digitais. Assim, o jogo foi criado no papel, em virtude da inexistência de recursos digitais na escola.” (NASCIMENTO, 2017, p. 199)

Até mesmo as Orientação Curriculares para o Ensino Médio, documento educacional brasileiro de 2006, já chamava a atenção para o uso das linguagens no contexto digital:

Mais do que um modelo a ser imitado, a linguagem na comunicação mediada pelo computador oferece muitos exemplos de novos usos de linguagem e da premente necessidade de modificar as concepções anteriores de linguagem, cultura e conhecimento. Dois aspectos dessa comunicação mediada pelo computador que permitem repensar e recontextualizar os conceitos anteriores de linguagem e de habilidades são a multimodalidade e o hipertexto. (Brasil, 2006, p. 105)

No contexto da UFS, já era necessário que os alunos conseguissem perceber essa distinção da cultura digital, para que fosse possível o melhor domínio e desempenho pedagógico no período de ensino remoto emergencial, já que nesse momento era necessária mais autonomia por parte dos alunos.

O planejamento de aulas, por parte dos professores, que possuíam mais domínio da tecnologia também era um ponto que instigava mais o interesse dos alunos no ensino remoto emergencial, pois esses sabiam usar mais recursos que instigavam a atenção nas aulas síncronas e motivavam o interesse para realizar as atividades assíncronas, de acordo com o relato de alguns alunos participantes do questionário. No entanto, quando os docentes investiam nas mesmas metodologias do ensino tradicional, que consistiam apenas em palestrar sobre o tópico da aula, sem recursos multimodais, tornava-se por vezes, e a depender do modo de lecionar, desinteressante ao público que já estava acostumado a possuir uma relação de inúmeros atrativos, mídias e multimodalidades das redes sociais.

Desde antes do período de pandemia, os documentos oficiais da educação já se preocupavam com o ensino de competências das tecnologias digitais, computacionais e da cultura digital. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientação Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugerem e baseiam como devemos encaminhar a educação básica. Como podemos perceber na tabela, a seguir:

Tabela 1: Diferenças entre os temas discutidos no PCN LE, OCEM e BNCC relacionados à Língua Estrangeiras

PCN LE	OCEM	BNCC
Organização textual (tipos e gêneros textuais)	Letramentos e Multiletramentos	Competências e habilidades necessárias no ensino da LI
Conhecimento de mundo	Textos multimodais	Função social e política do Inglês, isto é, vista como língua franca ⁷
Pluralismo e variação linguística	Tecnologia/ inclusão digital	4 eixos: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos.
Temas transversais	Conceito de cidadania, linguístico e sociocultural, através de um novo idioma como “amplo e heterogêneo”	Educação consciente e crítica exclusivamente da Língua Inglesa

⁷“Nessa proposta (Inglês como língua franca), a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (Brasil, 2017, p. 241).

Fonte: SANTOS (2020, p. 44)

A partir da tabela apresentada, é possível observar que, embora PCN, OCEM e BNCC abordem a língua inglesa sob perspectivas distintas, há uma interseção importante no que se refere ao papel das tecnologias digitais no ensino. Enquanto os PCN enfatizam a organização textual e o pluralismo linguístico como aspectos centrais, as OCEM avançam para a noção de letramentos e multiletramentos, incorporando explicitamente a dimensão tecnológica e a inclusão digital. Importante ressaltar também que as OCEM questionam pela primeira vez o embaralhamento das fronteiras entre as 4 habilidades da língua inglesa, além do surgimento de outras, devido às novas linguagens digitais. Já a BNCC consolida essa trajetória, estruturando o ensino em eixos bem definidos (oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos) e reconhecendo o inglês como língua franca, com função social e política, o que potencializa o uso das tecnologias digitais como mediadoras na construção de competências e habilidades. Conceitos como o de língua franca e a sistematização dos recursos digitais interferem diretamente na formação inicial do professor, que precisa vislumbrar suas práticas pedagógicas através das variações do mundo globalizado e perceber a hegemonia do idioma inglês no mundo em que vivemos,

A disseminação do inglês não ocorreu naturalmente, mas como resultado de movimentos políticos, sociais e econômicos, principalmente da Grã-Bretanha e dos EUA. Aproveitou, mas também alimentou, o que Walter Mignolo (2003) chama de “projetos globais”: colonialismo, imperialismo, capitalismo. Um segundo aspecto que vale a pena mencionar é que muitas pessoas, inclusive professores de inglês, veem o inglês como a língua natural da globalização, independentemente dos contextos históricos, políticos e culturais que possam ter moldado tal relação.⁸ (ZACCHI, 2017, p. 17-18)

Nesse sentido, a presença das tecnologias digitais deixa de ser apenas um recurso complementar e passa a constituir um elemento estruturante na abordagem pedagógica, especialmente quando associada à concepção de textos multimodais e à diversidade de gêneros e linguagens que compõem a cultura digital contemporânea. Essa transformação entre os documentos reflete não apenas uma adaptação às demandas sociais e comunicacionais atuais, mas também uma ampliação do papel da educação linguística, que se torna mais crítica, consciente e alinhada às práticas comunicativas reais do século XXI.

Sendo assim, para continuar as discussões já iniciadas neste capítulo, discutiremos no capítulo a seguir sobre a relação entre a cultura digital, o ensino remoto emergencial e a BNCC,

⁸Tradução da autora

associadas com os referenciais teóricos, para uma maior fundamentação teórica, e com a revisão da literatura

3. BNCC, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E CULTURA DIGITAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída oficialmente pelo Ministério da Educação entre os anos de 2017 e 2018, representa um marco normativo na tentativa de garantir direitos de aprendizagem a todos os estudantes da Educação Básica no Brasil. A BNCC organiza as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e estabelece, entre outros pontos, dez competências gerais que orientam o trabalho pedagógico. Dentre elas, destaca-se a Competência Geral número cinco, que trata da cultura digital. Essa competência reconhece a centralidade das tecnologias digitais na vida contemporânea e a urgência de que a escola, longe de ignorá-las ou demonizá-las, promova uma inserção crítica, reflexiva e significativa de seus usos.

Segundo o próprio texto da BNCC, a cultura digital aparece como uma competência que visa possibilitar aos estudantes

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Essa formulação reflete uma compreensão ampliada da cultura digital, que não se resume à instrumentalização do uso das tecnologias, mas à sua apropriação consciente e contextualizada. O estudante não é pensado apenas como um operador técnico de dispositivos digitais, mas como um sujeito de linguagem, de cultura, de participação social e de produção de conhecimento.

O texto da BNCC também explicita que a cultura digital deve perpassar os componentes curriculares de maneira transversal, o que significa que não deve estar restrita a uma disciplina específica ou tratada como um conteúdo isolado, mas incorporada em práticas interdisciplinares, com o intuito de formar sujeitos que compreendam criticamente as mediações tecnológicas do mundo atual.

Nesse sentido, o documento afirma que “a cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC..., articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem” (BRASIL, 2017, p. 67).

A cultura digital, como enunciada na BNCC, aparece ainda relacionada a outras dimensões que envolvem o pensamento computacional, a ética digital e a cidadania digital. De

acordo com o documento, “diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores” (BRASIL, 2017, p. 473). Nesse ponto, evidencia-se uma tentativa de articular o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, como resolução de problemas e pensamento lógico, com valores sociais e éticos imprescindíveis à convivência em rede. Assim, a BNCC propõe que os estudantes aprendam a lidar com algoritmos, programação e produção de conteúdos digitais, mas também que se posicionem criticamente diante dos riscos e potenciais do uso da tecnologia na sociedade.

Apesar do avanço que representa o reconhecimento da cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica, o texto da BNCC apresenta algumas fragilidades que merecem ser discutidas de forma crítica. Em primeiro lugar, observa-se que, embora a BNCC utilize termos como “crítica” e “ética” ao se referir ao uso das tecnologias, não aprofunda o debate sobre os mecanismos de controle algorítmico, as desigualdades de acesso e os processos de manipulação de informação que caracterizam o ambiente digital. A palavra *crítica* e suas derivações, por exemplo, são citadas 172 vezes no documento da educação, já a palavra *ética* é citada 203 vezes, como na seguinte citação acerca das competências da educação básica: “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 [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). Entretanto, o documento não conceitua, logo em primeira instância, os termos *crítica* e *ética* ao utilizá-los, o que me deixa em dúvida de qual é o sentido teórico e de valor que essas palavras acarretam na Base.

A competência cinco, embora bem-intencionada em seu enunciado, carece de uma abordagem verdadeiramente tecnocrítica, que não apenas valorize as tecnologias como recursos pedagógicos, mas que também questione os seus usos, lógicas de funcionamento e implicações sociais. Conforme apontam estudos como os de Machado e Amaral (2021), a cultura digital na BNCC é tratada predominantemente como um conjunto de habilidades técnicas e atitudes morais, deixando de lado a reflexão mais profunda sobre as relações de poder e desigualdade que estruturam o ciberespaço.

Outro ponto de tensão diz respeito à efetivação dessa competência no cotidiano das escolas. Ao mesmo tempo em que a BNCC propõe a transversalidade da cultura digital, não oferece mecanismos claros para garantir a sua implementação, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, em que muitas escolas não dispõem de infraestrutura tecnológica básica, como acesso à internet estável ou dispositivos adequados. Além disso, a formação continuada de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais ainda é uma demanda urgente e

pouco atendida pelas políticas públicas educacionais. A proposta da BNCC, embora ambiciosa, esbarra na realidade concreta de um país marcado por profundas desigualdades regionais, econômicas e educacionais.

É importante ressaltar que a simples presença das tecnologias no ambiente escolar não garante, por si só, aprendizagens significativas nem a formação de uma cidadania digital crítica. Para que a cultura digital prevista na BNCC seja efetiva, é necessário um projeto pedagógico intencional. Isso inclui, entre outros aspectos, a formação de professores como mediadores críticos da cultura digital, o uso de metodologias ativas que favoreçam a autoria dos estudantes, o diálogo com os multiletramentos, reconhecimento de saberes culturais diversos que circulem nas redes e a percepção das diversidades culturais e regionais.

Portanto, ao mesmo tempo em que a BNCC reconhece a importância da cultura digital e a insere como um dos pilares da formação básica, ela também revela os limites de um documento normativo que não enfrenta de maneira mais profunda os desafios estruturais da educação digital no Brasil. A presença da Competência Geral 5 no texto da BNCC é um passo importante para a valorização do letramento digital e da cidadania em rede, mas deve ser acompanhada de políticas públicas, investimentos em infraestrutura e formação docente que possibilitem a sua materialização em contextos reais. A cultura digital, nesse processo, deve ser compreendida não apenas como um conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas, mas como um campo de disputa simbólica, ética e política, que exige da escola um compromisso com a formação integral e crítica dos sujeitos.

A formação de professores de inglês, à luz das transformações provocadas pela cultura digital, precisa ser repensada não apenas em termos técnicos. No cenário contemporâneo, a atuação docente exige que os professores não apenas dominem metodologias de ensino da língua inglesa, mas também saibam integrar criticamente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) aos seus fazeres pedagógicos. Essa demanda é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao estabelecer competências gerais e específicas para a área de Linguagens, reconhece o papel da cultura digital na constituição dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

No que diz respeito ao componente curricular de Língua Inglesa, a BNCC destaca que o ensino deve “proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes permitam compreender e interagir com textos orais e escritos em língua inglesa, considerando as práticas de linguagem em contextos multiculturais, mediados ou não por tecnologias digitais” (BRASIL, 2017, p. 238). A presença explícita das tecnologias digitais nesse trecho revela o reconhecimento, por parte da política curricular nacional, de que o ensino de línguas estrangeiras está imerso na cultura digital e, portanto, deve preparar os alunos para

atuar nesse ecossistema linguístico e comunicacional com criticidade e protagonismo.

A BNCC ainda aponta que, ao longo do Ensino Fundamental, o trabalho com a língua inglesa deve considerar “as práticas de linguagem vivenciadas nas diferentes esferas da vida social, inclusive nas digitais, e os multiletramentos que emergem nesses contextos” (BRASIL, 2017, p. 237). Tal orientação dialoga com as noções de letramentos digitais, letramento crítico e multiletramentos, que ultrapassam a mera codificação de signos e buscam desenvolver no estudante a capacidade de compreender os discursos que circulam nos diversos gêneros e plataformas digitais.

Nesse sentido, cabe aos professores de inglês mediar experiências significativas com a língua-alvo que envolvam o uso criativo e reflexivo das tecnologias digitais. Isso significa, por exemplo, explorar vídeos, músicas, jogos, *podcasts*, redes sociais, plataformas de colaboração e produção de conteúdo em língua inglesa como parte integrante do processo de aprendizagem. Contudo, para que isso se realize de maneira efetiva, é indispensável que o próprio professor tenha acesso à formação inicial e continuada que o capacite para operar criticamente nesses ambientes digitais. Infelizmente, essa não tem sido a realidade de alguns dos profissionais da educação no Brasil.

A lacuna entre o que a BNCC propõe e as condições reais de formação docente é uma das tensões centrais para o campo educacional. A formação de professores de inglês, muitas vezes, ainda é centrada em abordagens tradicionais, pouco sensíveis às dinâmicas da cultura digital e aos novos letramentos. Em muitos cursos de licenciatura, o trabalho com as TDICs permanece periférico, quando não ausente, sendo tratado como um conteúdo técnico e descolado das práticas pedagógicas reais. Essa desconexão compromete a capacidade dos futuros docentes de inserirem-se criticamente no debate contemporâneo sobre educação, linguagem e tecnologia.

A BNCC, apesar de propor a cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica, não aprofunda suficientemente os mecanismos e condições de formação docente necessários para sua implementação. Como se pode observar, o documento afirma que “as tecnologias digitais estão presentes em todas as áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 67), mas não explicita como as instituições formadoras devem preparar os professores para essa tarefa, tampouco indica responsabilidades compartilhadas entre políticas de formação e infraestrutura escolar.

Dessa forma, a responsabilidade recai de maneira desproporcional sobre os próprios professores, que, em muitos casos, precisam buscar por conta própria formas de atualização profissional e de apropriação crítica dos recursos digitais. A ausência de diretrizes mais robustas

sobre formação docente na BNCC pode ser lida como um indício de uma abordagem ainda limitada sobre os desafios estruturais da educação digital. Como aponta Kenski (2012), o simples acesso à tecnologia não garante sua utilização pedagógica qualificada; é necessário que o professor desenvolva competências específicas para integrar os recursos digitais às suas práticas de ensino, com intencionalidade didática e sensibilidade crítica.

No caso específico do ensino de inglês, a cultura digital não pode ser vista apenas como suporte para a exposição lexical ou gramatical, mas como ambiente onde a língua é vivida, construída e negociada. Em ambientes digitais, os estudantes têm contato com formas autênticas de uso da língua, por meio de interações reais em redes sociais, vídeos e memes, por exemplo. A apropriação crítica desses gêneros digitais deve ser parte do planejamento pedagógico do professor de inglês, que precisa dominar tanto o conteúdo linguístico quanto as características comunicativas, culturais e ideológicas desses textos.

Além disso, o trabalho com cultura digital no ensino de inglês deve ser orientado por uma perspectiva de leitura crítica (Freire, 1989). Tal abordagem pressupõe que os estudantes não apenas compreendam os textos em língua estrangeira, mas sejam capazes de questionar seus sentidos, identificar ideologias subjacentes, refletir sobre as relações de poder presentes nos discursos e posicionar-se como sujeitos críticos e criativos no mundo digital. Em decorrência, a problematização do contexto do leitor ocorre a partir da leitura do texto: ler o mundo sempre precede a leitura da palavra, e ler a palavra implica ler continuamente o mundo. Essa proposta se alinha à concepção de competência 5 da BNCC, que enfatiza o uso “crítico, significativo, reflexivo e ético” das tecnologias digitais (BRASIL, 2017, p. 9), mas requer uma formação docente que vá muito além do domínio técnico,

processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Isto é, a formação de professores de inglês diante da cultura digital deve articular o conhecimento linguístico, pedagógico e tecnológico, de modo a possibilitar práticas de ensino coerentes com as exigências da BNCC e com os desafios contemporâneos da educação. Segundo Marini (2013, p.13) “o professor, como docente, pesquisador e participante da sociedade em que atua, será uma fonte de ideias e de experiências para que inovações sejam criadas”. Para isso, é necessário o fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação

inicial e continuada, bem como a valorização do professor como sujeito intelectual, crítico e transformador da sua realidade.

Desse modo, a formação de professores está diretamente interligada às funções da universidade como instituição. “A harmonia da ação conjunta dessas três funções (de ensino, de pesquisa e de prestação de serviços à comunidade) leva ao conhecimento, às descobertas científicas e tecnológicas, que resultam em benefícios socioeconômicos e culturais da sociedade.” (MARINI, Theresa. 2013, p. 2).

Apesar das intenções declaradas pela Base Nacional Comum Curricular de promover uma formação cidadã crítica e inserida na cultura digital, eu identifico lacunas importantes que precisam ser problematizadas à luz da realidade educacional brasileira. A primeira delas diz respeito à falta de recursos e de formação docente adequada para que os objetivos da BNCC se concretizem. É ilusório supor que a simples menção à cultura digital em um documento curricular seja suficiente para que ela seja, de fato, vivenciada em sala de aula. A presença das tecnologias nas escolas públicas brasileiras é extremamente desigual, muitas delas ainda carecem de conexão estável com a internet, de computadores funcionais ou mesmo de espaços adequados para práticas digitais. Ao mesmo tempo, muitos professores, sobretudo aqueles que atuam em zonas rurais ou em regiões menos favorecidas, não tiveram acesso a uma formação inicial que os capacitasse para o uso crítico e pedagógico das tecnologias digitais.

Nesse ponto, a crítica não é dirigida apenas à ausência física dos equipamentos, mas à despreocupação da BNCC com a formação continuada dos docentes como condição estruturante para a cultura digital se concretizar na prática. A lógica da responsabilização individual do professor é, na minha visão, injusta e contraproducente, pois desconsidera os obstáculos sistêmicos enfrentados no cotidiano escolar. Espera-se que o professor se torne um sujeito digitalmente competente, muitas vezes sem apoio, sem tempo, sem infraestrutura e sem reconhecimento. A BNCC, ao não assumir a corresponsabilidade do Estado e das redes de ensino pela formação digital dos educadores, acaba por transferir para o professor um peso que deveria ser partilhado.

Além disso, eu observo que a BNCC falha em considerar com sensibilidade e profundidade as diversidades regionais e socioculturais do Brasil. Trata-se de um país vasto, complexo, com disparidades acentuadas entre o Sul e o Norte, entre áreas urbanas e rurais, entre contextos indígenas, quilombolas e periféricos. Contudo, a cultura digital apresentada no documento parece corresponder a uma experiência homogênea, urbana, conectada, e muitas vezes moldada por um ideal globalizado. As condições reais de acesso às tecnologias, bem como os modos específicos de apropriação cultural das mídias digitais pelas diferentes populações, são ignoradas ou, no mínimo, subestimadas. Essa invisibilização das

especificidades locais compromete a aplicabilidade da proposta curricular em diversas regiões do país.

Outra crítica importante que eu gostaria de enfatizar, refere-se à ênfase desproporcional dada a determinadas áreas do conhecimento, em detrimento de outras. Embora a BNCC proponha competências gerais válidas para toda a educação básica, nota-se que, na prática, o documento reforça a centralidade da Língua Portuguesa e da Matemática, deixando as demais áreas, inclusive a Língua Inglesa, em posição marginal. Essa hierarquização curricular, historicamente reproduzida nas políticas públicas brasileiras, perpetua uma lógica que valoriza certos saberes como mais “úteis” ou “essenciais”, relegando outros a um papel secundário. No caso da cultura digital, isso significa que a formação crítica e ética para o uso das tecnologias pode acabar sendo tratada como uma pauta transversal e secundária, sem o devido espaço nas práticas pedagógicas cotidianas. No entanto, entendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas essenciais e muito importantes para o contexto escolar.

Algumas seções da BNCC também me chamam bastante a atenção para a falta de clareza e coerência, especialmente no que se refere à forma como a cultura digital é incorporada ao texto. Em alguns momentos, ela aparece como um eixo estruturante da formação dos estudantes; em outros, surge apenas como um dispositivo de apoio ao ensino. Essa ambiguidade conceitual abre margem para interpretações fragmentadas e para a banalização do seu sentido pedagógico. A própria noção de “cultura digital” é pouco problematizada no documento não se discute, por exemplo, as questões de vigilância algorítmica, de manipulação de dados, de desigualdades digitais, de colonialismo digital ou de ética nas redes sociais. Ao deixar de lado essas reflexões, a BNCC corre o risco de promover um uso tecnicista das tecnologias, mais voltado à produtividade e ao desempenho do que à formação crítica dos sujeitos.

Essas fragilidades impactam diretamente a prática pedagógica dos professores de inglês, especialmente daqueles comprometidos com uma educação transformadora. Ao tentar alinhar suas aulas aos princípios da BNCC, muitos docentes se veem diante de contradições: como desenvolver atividades com tecnologias digitais em escolas que mal possuem acesso à internet? Como planejar ações baseadas em multiletramentos digitais com turmas que não têm sequer um celular com dados móveis? Como promover o letramento crítico digital quando os próprios educadores não foram formados para isso e não dispõem de tempo ou apoio institucional para se atualizarem? Essas perguntas, longe de serem apenas retóricas, revelam o abismo entre a guia normativa do currículo e as condições reais de sua implementação.

Por isso, eu defendo que qualquer discussão sobre a inserção da cultura digital no ensino e, em especial, no ensino de inglês precisa ser acompanhada de políticas públicas consistentes de investimento em infraestrutura, formação docente e valorização do trabalho pedagógico. Não

basta mencionar a cultura digital como uma competência desejável, é preciso criar as condições concretas para que ela aconteça de maneira justa, inclusiva e significativa. É necessário, ainda, reconhecer o professor como um sujeito cultural que também está em processo de formação dentro da própria cultura digital, e não apenas como alguém que deve instrumentalizá-la para o ensino.

É inevitável que, ao olhar para a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não se perceba um certo distanciamento entre o que o documento propõe e a realidade concreta das escolas públicas brasileiras, sobretudo quando atravessadas por crises profundas como a pandemia da Covid-19. Falar sobre isso, enquanto professora e pesquisadora, é tocar em um assunto delicado, não apenas pelos traumas individuais e coletivos vivenciados durante o ensino remoto emergencial, mas também pela omissão de políticas educacionais robustas e sensíveis o suficiente para prever ou ao menos mitigar tamanha desorganização. A BNCC, em sua proposta normativa, pecou em oferecer uma formação integral e articulada com a imprevisibilidade da vida e com a complexidade social que cerca o trabalho docente.

Durante os períodos mais agudos da pandemia, os professores se viram forçados a reinventar suas práticas pedagógicas sem qualquer preparo prévio para lidar com as tecnologias digitais de forma significativa, crítica e pedagógica. Essa exigência emergencial expôs uma das fragilidades mais gritantes da BNCC: a ausência de um direcionamento claro e consistente sobre a integração das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Ainda que a BNCC mencione o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), tal menção se restringe, em muitos casos, a um ideal normativo e genérico, sem apresentar estratégias formativas eficazes ou prever os desafios estruturais e sociais que os profissionais da educação enfrentariam ao implementá-las em contextos de desigualdade, como enfatizado anteriormente.

É curioso e, ao mesmo tempo, alarmante que um documento norteador de tamanha relevância não tenha previsto mecanismos de contingência ou abordagens mais flexíveis e humanas frente a situações de crise. A pandemia não apenas exigiu domínio técnico, mas também resiliência emocional, acolhimento e escuta, dimensões humanas que raramente encontram espaço nas orientações curriculares da BNCC. Os professores passaram a lidar, sozinhos e às pressas, com plataformas digitais, redes sociais, editores de vídeo, aplicativos de conferência e uma sobrecarga emocional profunda, ao mesmo tempo em que tentavam manter vínculos com seus alunos, muitos dos quais enfrentavam dificuldades econômicas, o luto ou a ausência total de acesso à internet.

Enquanto isso, a promessa de uma formação humana integral, destacada como um dos pilares da BNCC, se mostrou, na prática, insuficiente e desconectada da urgência do momento. A formação humana exige mais do que uma retórica sofisticada; ela requer compromisso com

a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. E essa realidade é marcada por profundas desigualdades, por lacunas estruturais históricas e por uma carência de políticas públicas verdadeiramente comprometidas com a valorização docente e com a inclusão social.

Outro ponto crítico da BNCC reside em seu caráter excessivamente prescritivo, que acaba por engessar a autonomia docente e desconsiderar as especificidades regionais e locais da educação brasileira. A própria descrição do documento é um exemplo disso, pois segundo o documento “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um 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” (BNCC, 2018, p.7- grifos da autora) e “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (BNCC, 2018, p.8 - grifos da autora). Ao propor um currículo uniforme em um país de dimensões continentais, a BNCC acaba por silenciar vozes, identidades e práticas pedagógicas que emergem justamente da diversidade. A centralização curricular não dialoga com as multiplicidades culturais, linguísticas e territoriais que compõem o Brasil. E foi justamente essa rigidez que dificultou, durante a pandemia, respostas mais criativas e contextualizadas por parte das escolas e professores.

Do ponto de vista da formação inicial e continuada, a BNCC também falha em oferecer diretrizes que preparem os professores para os desafios do século XXI. A formação docente ainda é marcada por uma dicotomia entre teoria e prática, e a Base não contribui de forma efetiva para romper com essa lógica. Ao contrário, ela reforça uma ideia de competências e habilidades que, muitas vezes, são operacionalizadas de maneira tecnicista, descoladas de uma compreensão crítica-reflexiva da realidade e da percepção da velocidade das redes, das mudanças velozes ocorridas dentro da própria cultura digital, que demandam dos professores constantes transformações em seus modos de encarar o mundo, lecionar e se relacionar com seus estudantes. Como esperar, então, que os professores estivessem preparados para uma pandemia, se a própria política curricular não favorece uma formação crítica, dialógica e sensível às transformações do mundo contemporâneo?

Soma-se a isso a negligência em relação ao cuidado com o bem-estar docente. A BNCC não aborda, em nenhum momento, a importância da saúde mental dos professores ou a necessidade de criar ambientes escolares que promovam o cuidado coletivo. Durante o ensino remoto emergencial, os relatos de exaustão, ansiedade, depressão e sensação de impotência entre os educadores se multiplicaram. As exigências curriculares continuaram sendo cobradas, mesmo quando as condições mínimas de ensino e aprendizagem estavam ausentes. Essa cobrança evidencia um descompasso entre as diretrizes da BNCC e a vida real nas escolas,

especialmente as públicas.

Exemplo disso foi a Secretaria de Educação do Estado da Bahia que organizou o ano letivo do ensino remoto emergencial em seis unidades, o dobro de unidades de um ano letivo comum (três unidades), forçando assim os professores a produzirem mais atividades avaliativas e a fecharem/publicarem os diários de notas de todos os estudantes diversas vezes ao longo do ano letivo. Depois do dobro de trabalho ser requerido, os governantes não autorizaram que os anos trabalhados com o ensino remoto emergencial fossem contabilizados a título de aposentadoria, para receber bônus salariais ou para concluir o período de estágio probatório. O sentimento dessa decisão é repulsivo, pois parece, para aqueles que trabalharam e se doaram durante esse período, que o trabalho realizado foi inexistente e que não foi levado em consideração por ser um trabalho remoto, mesmo com exigências dobradas.

Ao se analisar a BNCC sob essa perspectiva, é impossível não questionar sua pretensa neutralidade. O documento se apresenta como técnico, objetivo e democrático, mas está carregado de escolhas ideológicas que priorizam determinados conhecimentos em detrimento de outros. A ênfase em competências mensuráveis, avaliações padronizadas e resultados imediatos esvazia o sentido político e ético da educação. E, durante a pandemia, esse esvaziamento se tornou ainda mais evidente, quando os professores foram pressionados a "cumprir o currículo" mesmo diante de uma catástrofe humanitária sem precedentes.

Quanto ao ensino da BNCC, no período emergencial, nos cursos de licenciatura de Letras Inglês e Letras Português- Inglês, na UFS, uma das participantes do questionário de pesquisa desta tese enfatizou que “sim, as disciplinas de metodologia do ensino sempre traziam discussões e seminários sobre a BNCC e o uso dos multiletramentos, assim como o PIBID que participei” (ELIANE). Já outras voluntárias optaram por explanar alguns pontos negativos da temática no ERE, indicando que: “O curso de licenciatura da UFS abordou temas como a BNCC e os multiletramentos, mas durante o período pandêmico as discussões eram muito monótonas. Até hoje, preciso pesquisar e relembrar a importância desse documento para construir mais confiança nesses assuntos.” (DANIELA) e que os conteúdos foram de grande ajuda “entretanto, devido ao momento as provas acabaram não efetivando o conhecimento aprendido, sendo necessário voltar sempre à BNCC.” (OLÍVIA). Além disso, Clara enfatizou que esses conhecimentos somente eram transmitidos de maneira assíncrona e isso a incomodou.

Falar desses pontos é um posicionamento que considero crítico e ético. Como pesquisadora da área da educação e como professora da educação básica, é impossível aceitar com naturalidade a omissão das autoridades educacionais diante de um momento tão grave, e a permanência de um documento curricular que pouco se abalou diante da maior crise sanitária do século. A BNCC e a forma como o documento é abordado precisa ser revista, rediscutida e

reelaborada a partir da escuta atenta dos profissionais da educação, dos estudantes, das comunidades escolares. Ela precisa deixar de ser um documento de gabinete e se tornar um instrumento vivo, sensível, comprometido com os sujeitos reais da educação brasileira.

Em consonância com Gallo (2002), a BNCC poderia ser considerada como educação maior, aquela definida em gabinete, o “princípio da educação maior como máquina de controle pressupõe que ao ensino corresponda uma aprendizagem” (2002, p.174). Em contrapartida, a educação menor seria aquela vivida na realidade escolar, “que age a partir do deserto e da miséria da sala de aula, que faz emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (2002, p.175).

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p.173)

É importante especificar que, neste caso, a palavra “menor” não possui sentido demérito. Mais do que nunca, é necessário que a educação brasileira se reconstrua a partir de bases mais humanas. A pandemia deixou lições profundas sobre a fragilidade de nossas estruturas e sobre a força de nossos educadores. Que essas lições não sejam ignoradas nas próximas versões do currículo nacional, e que a BNCC deixe de ser um obstáculo para se tornar uma aliada na construção da educação.

Como enfatizado anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, buscando garantir o direito à aprendizagem de maneira equitativa em todo o território nacional. No entanto, quando se trata da língua inglesa, a BNCC apresenta um escopo relativamente restrito, apenas vinte e três páginas são dedicadas exclusivamente a esse componente curricular, o que levanta questionamentos sobre o lugar e a prioridade dessa área no contexto do currículo nacional.

De forma geral, a BNCC reconhece que o ensino de inglês na escola pública deve ir muito além da memorização de estruturas gramaticais e vocabulário funcional. No documento, a língua inglesa é concebida como uma instância para a participação crítica e consciente em

uma sociedade globalizada e plural. Conforme aponta o texto: “Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2018, p. 237). Essa visão rompe com abordagens tradicionais baseadas na normatividade linguística dos países anglófonos e propõe uma perspectiva mais crítica, inclusiva e politicamente engajada da educação linguística.

Tal posicionamento implica em importantes mudanças para o currículo, conforme elenca o próprio texto da BNCC. A primeira e mais significativa delas diz respeito à desconstrução das fronteiras territoriais e culturais associadas ao inglês. Na contemporaneidade, os falantes da língua inglesa não estão mais restritos aos países em que ela é oficial. A presença do inglês nas redes sociais, nos jogos, na música, na mídia global e em contextos multilíngues evidencia sua disseminação mundial e multifacetada. Isso nos leva a refletir: “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (BRASIL, 2018, p. 237). O questionamento é legítimo e potente, uma vez que rompe com a visão colonial e eurocêntrica da língua como propriedade de poucos e como símbolo de prestígio e poder.

É nesse contexto que o documento critica o termo “língua estrangeira”, muitas vezes utilizado de maneira acrítica e que carrega em si uma ideia de exterioridade e exotismo. Em seu lugar, a BNCC dialoga com conceitos mais contemporâneos e aderentes à realidade global, como “inglês como língua internacional”, “língua global”, “língua adicional” ou “língua franca”. Dentre essas denominações, o texto opta por priorizar o conceito de inglês como língua franca, reforçando a ideia de que o idioma deve ser abordado em seu uso real, plural e funcional nos diversos contextos sociais e culturais do mundo atual. “Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido” (BRASIL, 2018, p. 238). Essa abordagem busca acolher os diversos repertórios linguísticos e culturais dos falantes ao redor do mundo e legitimar suas formas de uso como válidas e significativas.

A partir dessa concepção, o ensino de inglês passa a ser entendido não apenas como uma prática instrumental, mas como um ato político e formativo. A BNCC enfatiza o papel da língua inglesa na ampliação do acesso ao conhecimento, na promoção da cidadania ativa e no desenvolvimento de competências comunicativas críticas e reflexivas. Trata-se, portanto, de compreender a educação linguística como um campo de disputas simbólicas, em que os sentidos sobre identidade, poder, cultura e pertencimento são constantemente negociados e ressignificados. É nesse sentido que o documento propõe uma educação linguística consciente e crítica, em que as dimensões pedagógicas e políticas estejam intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2018, p. 238).

No entanto, apesar dos avanços conceituais propostos, a extensão reduzida do conteúdo

dedicado ao ensino de inglês na BNCC, considerando a complexidade e a importância da área, revela uma contradição preocupante. Em um mundo cada vez mais interligado por redes globais de comunicação, informação e mobilidade, a centralidade das línguas no currículo escolar deveria ser fortalecida, não apenas em termos quantitativos, mas qualitativos. Os desafios enfrentados pelos professores de inglês nas escolas públicas brasileiras, como a carência de formação continuada, a falta de recursos didáticos adequados e a heterogeneidade das turmas, exigem um maior aprofundamento e especificidade nas diretrizes curriculares. Isso é ainda mais urgente quando se pensa na formação docente.

No tocante à formação de professores, a BNCC oferece poucos subsídios diretos. Ainda que o texto aponte para a importância de uma abordagem crítica e contextualizada do ensino de inglês, ele não explicita como tais pressupostos devem ser articulados nos cursos de licenciatura, tampouco discute as condições de trabalho dos docentes responsáveis por implementar o currículo. A lacuna entre a teoria proposta no documento e a prática escolar vivida nas salas de aula brasileiras evidencia a necessidade de se repensar os modelos formativos e as políticas educacionais voltadas para a área de línguas estrangeiras. Nesse sentido, é fundamental que a BNCC não seja vista como um documento estático, mas como um ponto de partida para a construção coletiva de um currículo mais democrático, situado e comprometido com a realidade das escolas públicas.

Além disso, a ausência de um maior detalhamento sobre o ensino de inglês nos anos iniciais da escolarização, especialmente no Ensino Fundamental I, é uma limitação importante. Ainda que a oferta da disciplina esteja prevista nas diretrizes curriculares de alguns estados e municípios, a BNCC não estabelece parâmetros claros para essa etapa, o que pode reforçar desigualdades regionais no acesso ao ensino de línguas desde os primeiros anos escolares.

Assim, podemos afirmar que a BNCC representa um avanço significativo ao reconhecer o caráter político, social e formativo do ensino de inglês. Ao propor uma visão crítica da língua como prática social e ao questionar as hierarquias linguísticas impostas historicamente por modelos eurocentrados, o documento se alinha a debates contemporâneos da linguística aplicada e da educação crítica de línguas. No entanto, para que essas ideias se traduzam em práticas pedagógicas efetivas, é necessário ampliar o debate com os professores, investir na formação inicial e continuada, assegurar infraestrutura adequada e garantir condições reais de trabalho nas escolas.

A transformação curricular não acontece apenas com a publicação de documentos oficiais. Ela exige compromisso político, escuta ativa das comunidades escolares e construção colaborativa entre educadores, gestores, formadores e pesquisadores. Nesse sentido, a BNCC de língua inglesa é um convite ao diálogo, à problematização e à ação, mas o caminho entre o

ideal curricular e sua concretização educativa ainda precisa ser trilhado com mais cuidado, criticidade e sensibilidade social.

A ausência de menções claras à cultura digital e às tecnologias digitais na parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dedicada ao componente de Língua Inglesa revela uma contradição significativa no documento, sobretudo diante das exigências do mundo contemporâneo. Embora o texto da BNCC trate a língua inglesa sob a perspectiva de um recurso mediador essencial para o engajamento em um mundo globalizado, plural e interconectado, o documento falha em reconhecer que grande parte dessa conexão ocorre justamente no e por meio do universo digital.

Na seção específica dedicada à língua inglesa, composta por apenas 23 páginas, não há menções diretas à cultura digital, ao letramento midiático ou à utilização de tecnologias digitais como mediadoras do ensino aprendizagem. Isso é particularmente preocupante, considerando que o inglês é a principal língua de circulação na internet, dominando o conteúdo de websites, redes sociais, plataformas de streaming, jogos online e dispositivos de comunicação global. Ignorar essa realidade é negligenciar uma das formas mais naturais e contemporâneas de contato e uso significativo da língua pelos estudantes brasileiros.

Isso demonstra, na minha concepção, que o documento deveria dar mais importância para o inglês e também para o aspecto da cultura digital, que está diretamente associada com o primeiro, oferecendo contribuições e base teórica de competências e habilidade sobre a temática com o intuito de esclarecer esse ponto aos profissionais da educação, ponto esse que o documento se dispõe a apresentar, mas que falta aprofundamento de execução. De todo modo, já é relevante que o documento delimite uma seção para a língua inglesa e cite, mesmo que de modo transversal e indireto, a cultura digital e as tecnologias digitais nesta seção da língua estrangeira.

A proposta curricular fundamenta-se, com propriedade, em uma abordagem crítica e formativa do ensino de inglês, valorizando seu caráter de língua franca e reconhecendo a diversidade de repertórios linguísticos ao redor do mundo. No entanto, ao deixar de lado a dimensão digital dessa circulação global da língua, a BNCC enfraquece a potência formativa que ela mesma propõe. Em um mundo em que os jovens estão profundamente imersos nas tecnologias digitais, onde o inglês aparece como idioma predominante em conteúdos audiovisuais, fóruns, aplicativos e redes, essa lacuna representa um desalinhamento entre o currículo oficial e os contextos reais de uso da língua. Isso pode demonstrar que a BNCC, divulgada em 2017 e 2018, no momento de finalização da escrita desta tese em 2025, já está obsoleta e precisa ser atualizada para um melhor direcionamento para os profissionais da educação, já que se constitui como Base Nacional.

Além disso, a ausência de referências à cultura digital evidencia um distanciamento da BNCC em relação às práticas cotidianas dos estudantes. Ignora-se, assim, que os adolescentes já produzem, consomem e interagem em inglês nas plataformas digitais, muitas vezes com mais frequência e fluidez do que em ambientes escolares. Essa omissão reforça uma visão tradicional e descontextualizada do ensino da língua, ancorada exclusivamente em práticas formais e desvinculada dos usos sociais contemporâneos.

Do ponto de vista da formação docente, essa lacuna também tem implicações sérias. Ao não incorporar diretrizes claras sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais, o documento não oferece suporte conceitual ou metodológico para que os professores de inglês integrem, de maneira crítica e significativa, os recursos digitais ao ensino. Em um contexto de intensificação do uso das tecnologias, especialmente evidenciado durante o ensino remoto emergencial na pandemia de COVID-19, a ausência desse direcionamento demonstra o quão desatualizado e insuficiente pode ser o currículo quando não considera as transformações sociotécnicas em curso.

É necessário destacar que outras áreas da BNCC, como a de Linguagens e suas competências gerais, fazem menções à necessidade de os estudantes desenvolverem competências relacionadas ao uso ético e crítico das tecnologias, bem como à produção e análise de textos multimodais. No entanto, essas orientações gerais não encontram desdobramentos concretos na parte específica dedicada à língua inglesa. Essa fragmentação compromete a coerência interna do documento e coloca em dúvida seu compromisso com uma educação integrada, crítica e conectada à realidade dos sujeitos que forma.

Portanto, ao não reconhecer a cultura digital como uma dimensão central do ensino de línguas no século XXI, a BNCC de Língua Inglesa perde uma oportunidade essencial de dialogar com os cotidianos dos estudantes e de potencializar o processo de ensino aprendizagem por meio de recursos que já fazem parte de suas vivências. Trata-se de uma lacuna que precisa ser enfrentada por pesquisas acadêmicas, formações continuadas e políticas educacionais que compreendam a centralidade das tecnologias digitais para a formação linguística crítica e cidadã.

Em suas Competências Gerais, a BNCC reconhece, entre outros aspectos, a importância das tecnologias digitais como elemento fundamental para a formação plena dos estudantes no século XXI. A cultura digital, nesse contexto, é tratada com ênfase na 5ª Competência Geral, que destaca a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética, a fim de possibilitar o exercício da cidadania e a participação social em um mundo profundamente mediado pelas redes e pela informação.

A cultura digital, conforme prevista na 5ª Competência Geral, é entendida como o

desenvolvimento da capacidade que

envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (BRASIL, 2018, p. 474)

No entanto, ao observar com mais atenção os documentos específicos por área do conhecimento, nota-se um certo desalinhamento entre essa diretriz transversal e a forma como os componentes curriculares a desenvolvem. Um caso emblemático, como discutido anteriormente, é o do componente de Língua Inglesa. Nesse trecho, embora haja um esforço evidente em abordar a língua sob a perspectiva de uma prática social, destacando seu papel como língua franca, e enfatizando o caráter formativo do ensino de inglês no contexto da pluralidade cultural e da globalização, não se encontra menção explícita à cultura digital ou às tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Essa ausência é significativa e deve ser problematizada, especialmente quando se considera que, na contemporaneidade, o inglês é aprendido, praticado, difundido e, muitas vezes, apropriado por meio de ambientes digitais. Ignorar esse cenário na formulação curricular representa não apenas uma lacuna, mas também um distanciamento da realidade vivida pelos estudantes e professores, que já experienciam esses processos em suas práticas sociais.

Para atenuar esse vazio e promover a integração efetiva das tecnologias digitais no cotidiano escolar, o Ministério da Educação aprovou, em 2022, um complemento à BNCC denominado “BNCC Computação”, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/2022. Esse documento estabelece diretrizes para o ensino de computação em toda a Educação Básica, abrangendo três eixos centrais: pensamento computacional, cultura digital e mundo digital. Embora esse material tenha caráter transversal e possa ser incorporado a diferentes componentes curriculares, inclusive às línguas estrangeiras, não se observa, até o momento, uma integração orgânica e explícita dessas diretrizes no ensino de Língua Inglesa, conforme proposto na parte correspondente da BNCC.

Assim, evidencia-se uma fragmentação entre o que se propõe no nível das competências gerais e o que se realiza nas áreas específicas. No caso do ensino de inglês, essa disjunção compromete a formação linguística crítica dos estudantes, pois desconsidera as múltiplas linguagens e práticas sociais que ocorrem em ambientes digitais. Para os professores, essa

desconexão exige um esforço adicional de mediação curricular, exigindo que eles busquem, por conta própria, maneiras de articular as demandas da cultura digital ao ensino da língua, sem respaldo claro no documento oficial da área.

Podemos perceber a diferença da abordagem do tópico “cultura digital” ou tecnologias digitais de forma mais simplificada, observando o quadro abaixo.

Quadro: BNCC e sua abordagem sobre as tecnologias digitais

Base Nacional Comum Curricular	Tratamento das tecnologias digitais
Seção de Língua Inglesa da BNCC	Não menciona cultura digital ou tecnologias digitais de forma explícita
Competências gerais da BNCC	Cultura digital como competência transversal (5ª Competência Geral)
BNCC Computação (complemento)	Documento específico, detalhando habilidades e práticas tecnológicas

Fonte: autora

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto política pública estruturante da educação brasileira, é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Em sua versão mais recente, publicada em 2022, a BNCC incorporou de forma oficial e sistemática o componente da computação, não apenas como recurso pedagógico, mas como área de conhecimento estruturada com objetivos e competências próprios. Essa decisão reflete uma resposta institucional à crescente presença das tecnologias digitais na vida social, econômica e cultural contemporânea, marcando um novo momento para o currículo escolar brasileiro.

Em 17 de fevereiro de 2022, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CEB nº 2/2022, instituindo as Normas sobre Computação na Educação Básica como complemento à Base Nacional Comum Curricular, a BNCC Computação Posteriormente, em 4 de outubro de 2022, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2022, tais normas foram formalmente incorporadas à BNCC, estabelecendo prazos, responsabilidades e diretrizes didáticas para sua implementação. O documento entrou em vigor em 1º de novembro de 2022, com prazo de adoção pelas redes estaduais, municipais e do Distrito Federal até 1º de novembro de 2023. Desse modo, a Resolução CNE/CEB nº1/2022, em seu artigo 1º instituiu que:

Art. 1º A presente Resolução define normas sobre Computação na Educação Básica, em complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na seguinte conformidade:

§ 1º Processos e aprendizagens referentes à Computação na Educação Básica devem ser implementados considerando a BNCC, o disposto na legislação,

nas normas educacionais e no aqui disposto.

§ 2º O desenvolvimento e formulação dos currículos deve considerar as tabelas de competências e habilidades anexas.

§ 3º A formação inicial e continuada de professores deve considerar o aqui disposto.

A Resolução e o Parecer deixam claro que a formação inicial e continuada dos professores deve considerar as diretrizes da BNCC Computação. Contudo, é notória a ausência de orientações detalhadas sobre como essa formação deve ser estruturada nos cursos de licenciatura ou nas políticas de formação continuada.

Isso coloca o professor em uma posição de grande responsabilidade: é dele a tarefa de adaptar, inserir e mediar práticas de computação digital no currículo, mesmo sem contar com diretrizes específicas ou materiais didáticos integrados às disciplinas. Tal demanda exige não apenas domínio técnico, mas também postura reflexiva, ética e interdisciplinar.

A inserção da computação na BNCC não se resume ao ensino da informática básica. Trata-se de uma abordagem que visa desenvolver o pensamento computacional, a ciência da computação e a cultura digital desde os anos iniciais da escolarização. O objetivo é formar sujeitos críticos, criativos e autônomos, capazes de compreender, interagir e atuar de forma ética e transformadora em um mundo cada vez mais digitalizado. Como está expresso no documento oficial: “A computação na Educação Básica contribui para o desenvolvimento do pensamento computacional e da capacidade de resolver problemas, por meio da criação de soluções com o uso consciente e crítico das tecnologias digitais” (Brasil, 2022, p. 3).

Essa proposição se alinha a um modelo de educação que valoriza a interdisciplinaridade, a inovação e a aprendizagem ativa, demandando mudanças profundas nas práticas escolares e, sobretudo, na formação docente. Ao atribuir à computação um status curricular, a BNCC pressupõe que os professores estejam preparados não apenas para utilizar o digital como uma ferramenta em sala de aula, mas para ensinar os fundamentos da computação de forma pedagógica, crítica e significativa. Isso implica, por exemplo, lidar com linguagens de programação, robótica educacional, segurança da informação, análise de dados, algoritmos e lógica computacional.

No entanto, a formação de professores no Brasil ainda não está, em sua maioria, estruturada para atender a essas exigências. Como demonstram diversas pesquisas na área, os cursos de licenciatura muitas vezes negligenciam o ensino das tecnologias digitais como área de conhecimento específico, tratando-as, quando muito, como instrumentos metodológicos de apoio à aula. A lacuna entre o que prevê a BNCC da Computação e o que é ofertado na formação inicial e continuada dos docentes revela um desalinhamento preocupante que compromete a efetividade da proposta.

A análise crítica da BNCC da Computação, portanto, exige que se considere o contexto social, estrutural e institucional das escolas brasileiras. Embora a proposta curricular seja inovadora e necessária, ela corre o risco de se tornar inócua se não vier acompanhada de investimentos em infraestrutura, conectividade, materiais didáticos e formação docente continuada. Em muitas regiões do país, sobretudo nas zonas rurais e nas periferias urbanas, os professores enfrentam realidades marcadas pela precariedade, com escolas que não dispõem de computadores, acesso à internet ou suporte técnico.

Além disso, há o risco de que o ensino de computação seja reduzido à reprodução de habilidades técnicas desvinculadas de um pensamento crítico sobre o uso da tecnologia. Uma educação digital emancipadora, como preconizada nos marcos legais e pedagógicos contemporâneos, deve ir além do domínio operacional. É preciso discutir os impactos sociais, éticos e culturais da tecnologia, promovendo uma formação que permita aos estudantes questionar, criar e transformar seu entorno digital com consciência e responsabilidade. Isso está previsto em parte nos objetivos da BNCC da Computação, como quando o documento afirma que “a aprendizagem de computação contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como abstração, criatividade, autonomia intelectual e pensamento sistêmico” (Brasil, 2022, p. 5), mas tais intenções precisam ser operacionalizadas em políticas concretas.

Outro aspecto que merece atenção é o papel do professor como protagonista na mediação das tecnologias. Não se trata apenas de ofertar cursos pontuais de atualização tecnológica, mas de rever os currículos dos cursos de licenciatura, incluindo disciplinas específicas sobre computação, cultura digital e pedagogias digitais. A BNCC da Computação, ao estabelecer competências específicas para os estudantes, deve considerar igualmente as condições e as competências necessárias para os educadores. Uma política curricular que não ouve os sujeitos que a implementam corre o risco de ser apenas normativa, sem repercussão na prática pedagógica cotidiana.

Além disso, a BNCC da Computação oferece uma oportunidade importante para promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Ao afirmar que a BNCC Computação não é opcional e que suas competências devem ser implementadas obrigatoriamente nas redes públicas e privadas, o documento reforça a ideia de que a educação digital é um direito democrático de aprendizagem, não um privilégio. Promover esse direito implica garantir infraestrutura, acesso à internet, dispositivos adequados e formação docente contínua. Cabe às políticas públicas educacionais assegurar esses elementos, de modo que a BNCC Computação não se limite a um texto legal, mas se concretize em práticas transformadoras nos territórios escolares.

Quando bem implementado, o ensino de computação pode reduzir desigualdades de acesso à informação, ampliar horizontes profissionais e fomentar o protagonismo juvenil. Contudo, para que esse potencial se concretize, é fundamental superar as barreiras de infraestrutura, de formação e de políticas públicas fragmentadas. A ausência de conectividade ou de equipamentos, por exemplo, não pode ser resolvida apenas com a boa vontade dos educadores ou das famílias.

A partir da análise da BNCC Computação (2022), algumas implicações se destacam como a integração curricular necessária, políticas de formação continuada, produção de recursos didáticos contextualizados, avaliação e acompanhamento, educação digital como inclusão, diversidades regionais e culturais.

Os cursos de licenciatura precisam de uma integração curricular, para incorporar os três eixos da BNCC Computação em seus projetos pedagógicos, preparando professores não apenas para operar dispositivos, mas para organizar experiências formativas com foco crítico e ético. Além disso, é importante a discussão da implementação de programas estruturados de desenvolvimento docente que considerem as competências tecnológicas, pedagógicas e éticas relativas à cultura digital e ao pensamento computacional, pois é preciso que os professores tenham acesso a materiais didáticos alinhados à BNCC Computação, mas adaptados às realidades locais, regiões rurais, periféricas, zonas indígenas ou quilombolas, por exemplo.

O documento da computação ainda é dividido em marcos históricos, ensino da computação no Brasil, licenciatura em computação no Brasil, computação na educação básica, implementação da computação na educação básica e nas análises da legislação educacional.

Ao falar sobre o ensino de computação no Brasil se menciona que

O ensino da computação no Brasil começa a ganhar corpo com experimentos e desenvolvimento de softwares educacionais em diversas instituições acadêmicas nacionais. No começo da década de 1970, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) usavam computadores no ensino de Física; a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) mobilizava aparato computacional no ensino de Química; na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desenvolvia-se software para o ensino de fundamentos de programação; em 1971, a USP e a UFRJ estabeleceram conexão via modem entre as duas instituições (Valente, 1999). (BRASIL, p.4)

Isso revela que, embora a presença da computação nas universidades brasileiras remonte às décadas de 1960 e 1970, ainda pode ser considerado como algo recente na história do desenvolvimento da tecnologia do país e que seu uso educacional ainda é um fenômeno recente no contexto mais amplo da formação docente e da educação básica. O fato de algumas universidades pioneiras, como a USP, UFRJ, UFSCar e Unicamp, terem começado a utilizar

tecnologias computacionais em áreas como Física, Química e Programação, não significou uma ampla inserção curricular ou democratização do acesso à tecnologia digital nas escolas. Esses esforços iniciais, muitas vezes restritos a experimentações em ambientes acadêmicos específicos, não se consolidaram de maneira sistêmica no ensino básico, o que evidencia o caráter embrionário e desigual da integração tecnológica no sistema educacional brasileiro.

Ainda hoje, a presença da computação como área estruturada de conhecimento nas escolas enfrenta desafios relacionados à formação docente, infraestrutura tecnológica e à própria compreensão curricular do papel das tecnologias digitais. Essa defasagem histórica aponta para a urgência de políticas públicas que não apenas normatizem, mas efetivem a formação crítica e significativa dos professores diante das transformações digitais, reconhecendo que o domínio e uso da tecnologia ainda são realidades em construção na maioria das escolas brasileiras.

No Brasil, as políticas de implantação da informática na escola pública têm sido norteadas na direção da mudança pedagógica. Embora os resultados dos projetos governamentais sejam modestos, esses projetos têm sido coerentes e sistematicamente tem enfatizado a mudança na escola. Isso vem ocorrendo desde 1982, quando essas políticas começaram a ser delineadas. (Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica – Valente, 1999, p. 13). (BRASIL, p.7)

Isso evidencia que, desde a década de 1980, as políticas públicas voltadas para a introdução da informática nas escolas brasileiras têm se articulado a partir de uma intencionalidade pedagógica transformadora, o que revela uma tentativa de alinhar a tecnologia à melhoria da qualidade da educação.

O que nos leva a refletir que as mudanças são constantes, principalmente quando se discute sobre as tecnologias e a cultura digital. Assim, um documento como a BNCC, seja a sua versão de 2017 ou a sua extensão sobre computação, datada do ano de 2022, já são documentos que precisam passar por revisões ou por complementações no momento de escrita desta tese. Isso porque a velocidade com que as tecnologias evoluem e transformam as práticas sociais e educativas exige atualizações frequentes, a exemplo da inteligência artificial, também conhecida como IA.

As inovações recentes no campo das tecnologias digitais, particularmente no que se refere à inteligência artificial (IA), vêm provocando transformações significativas na cultura digital e nos modos de viver, ensinar e aprender. A IA, anteriormente restrita a áreas técnicas ou científicas, tem se tornado cada vez mais presente em ambientes cotidianos, desde os algoritmos de recomendação em redes sociais até sistemas educacionais personalizados. Essa integração da IA à vida social amplia a complexidade das relações humanas com a tecnologia,

exigindo uma nova alfabetização digital, mais crítica e contextualizada.

A cultura digital, nesse cenário, não pode mais ser compreendida apenas como a habilidade de usar os recursos tecnológicos, mas como um conjunto de práticas sociais mediadas por sistemas inteligentes. A personalização de conteúdo, a automação de tarefas cognitivas e a mediação algorítmica dos processos comunicacionais revelam uma reconfiguração da própria noção de autoria, autonomia e construção do conhecimento. No campo educacional, por exemplo, a inteligência artificial tem potencial para oferecer trilhas de aprendizagem personalizadas, mas também impõe o desafio ético de garantir a privacidade dos dados, respeito à diversidade de contextos socioculturais dos estudantes e a consistência criativa do ser humano.

Essas mudanças nos convocam a repensar o papel dos professores na cultura digital contemporânea. Longe de serem substituídos por máquinas, os educadores precisam desenvolver uma competência crítica frente à IA, compreendendo seus limites, possibilidades e implicações sociais. A formação docente deve incluir o entendimento de como essas tecnologias operam, como são treinadas e quais impactos podem gerar, para que possam ser utilizadas de forma ética, inclusiva e pedagógica. A inteligência artificial não deve ser um fim em si mesma, mas uma mediação que potencialize processos de ensino aprendizagem dialógicos e contextualizados.

Diante disso, é fundamental que a educação no século XXI se aproprie da IA como parte do letramento digital crítico, preparando os sujeitos para dialogar com uma realidade cada vez mais híbrida e automatizada. A cultura digital alimentada pela inteligência artificial não deve nos afastar da dimensão humana do conhecimento, mas sim nos instigar a redimensionar nossos modos de pensar, ensinar e existir. A responsabilidade da formação cidadã, ética e crítica diante das novas tecnologias recai fortemente sobre as políticas educacionais e sobre os processos formativos dos professores, que devem estar alinhados com as complexidades do presente e com os horizontes de um futuro em constante transformação.

A extensão da BNCC da computação cumpriu a sua função de adicionar e, de certo modo, atualizar o documento original na BNCC. Nesta perspectiva, o documento complementar se preocupou em acrescentar sobre os licenciados em Computação e sobre o contexto da pandemia da Covid-19, como enfatizado a seguir:

A perspectiva é que licenciadas e licenciados em Computação dominem os conhecimentos básicos relacionados ao contexto histórico; explorem e investiguem temas ligados ao pensamento/raciocínio computacional, como abstração, complexidade e mudança evolucionária; investiguem diversos princípios gerais, tais como o compartilhamento de recursos comuns, segurança e concorrência; e que reconheçam a ampla aplicação desses temas

e princípios da Ciência da Computação. Conforme salientado, a LC deve formar docentes aptos a enfrentar os desafios vigentes que esse campo de conhecimento pode aportar na Educação Básica. Dentre as suas possíveis funções, está a de colaborar com outros docentes na construção de narrativas efetivas para propiciar sentido, significado, compreensão e uso dos conceitos e fenômenos da Computação pelos estudantes. Notadamente, a importância da sua presença cresce à medida da complexidade dos fenômenos computacionais tangenciados nos projetos pedagógicos das instituições de educação. Trata-se, portanto, de amplas possibilidades de atuação colaborativa com demais docentes em outras disciplinas e componentes curriculares nos diversos espaços educativos. Mesmo antes da pandemia da Covid-19, já observávamos crescente necessidade de digitalização de processos na educação. As reticências frequentemente decorriam de inadequações operacionais e da insuficiente formação geral frente à adequação dos processos pedagógicos e didáticos decorrentes dos fenômenos digitais. A imensa criatividade e atitudes heroicas das professoras e professores do país diante dos desafios impostos pela pandemia e o consequente fechamento das escolas não nos deveria impedir de reflexão compromissada com os desafios estruturais e, não somente, conjunturais da educação. Nesse sentido, a LC e a comunidade brasileira de pesquisadoras e pesquisadores dessa área têm papel fundamental para que as habilidades e competências na BNCC e as que aqui se inscrevem sejam efetivamente desenvolvidas pelos nossos discentes. (BRASIL, 2022, p.11)

A extensão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao ensino de Computação representa um avanço significativo na tentativa de atualizar as diretrizes educacionais diante das transformações tecnológicas e sociais vividas especialmente a partir da pandemia da Covid-19. A ampliação do documento não apenas reforça a necessidade de inclusão de conteúdos voltados à Computação na Educação Básica, como também reconhece a importância da formação específica dos licenciados na área. Ao delinear competências que envolvem raciocínio computacional, abstração e segurança digital, a BNCC atualizada sinaliza que o ensino da Computação vai além do domínio técnico e deve articular aspectos críticos, históricos e pedagógicos.

O trecho citado destaca ainda que a formação docente em Computação deve proporcionar aos professores condições de colaboração ativa com outros componentes curriculares, promovendo práticas interdisciplinares e significativas. Essa visão rompe com a concepção de ensino fragmentado, valorizando o papel do licenciado como sujeito mediador de sentidos e significados na aprendizagem digital. Tais competências demandam, portanto, uma formação sólida, crítica e adaptada às exigências contemporâneas, considerando as mudanças constantes no campo da tecnologia e da cultura digital. A valorização do trabalho coletivo entre docentes é colocada como eixo estratégico para enfrentar a complexidade dos fenômenos computacionais, especialmente no contexto da escola pública brasileira.

A pandemia da Covid-19 acelerou processos que já vinham se delineando anteriormente, expondo lacunas estruturais na formação de professores e nas condições de

infraestrutura digital das escolas. Ainda que muitos docentes tenham demonstrado criatividade e resiliência ao lidar com os desafios impostos pelo ensino remoto emergencial, o texto evidencia que essas ações não devem mascarar os problemas históricos enfrentados pela educação no país. É nesse sentido que a formação de licenciados em Computação adquire caráter estratégico: ela se propõe a contribuir para uma transformação mais estrutural, que ultrapasse as respostas emergenciais e funde uma nova cultura de apropriação crítica das tecnologias digitais nos espaços escolares.

Desse modo, o papel da comunidade acadêmica na consolidação desse processo é central. A articulação entre pesquisa, formação e prática docente precisa ser contínua, atualizada e comprometida com os contextos reais das escolas brasileiras. A inserção da Computação como área do conhecimento na BNCC não deve se limitar à inserção de conteúdos técnicos ou ao uso instrumental de recursos digitais, mas deve considerar os impactos socioculturais, éticos e pedagógicos da tecnologia na formação dos estudantes. Nesse panorama, a extensão da BNCC reafirma a urgência de repensar a educação digital com intencionalidade formativa e inclusão social, criando condições para que as escolas possam exercer um papel emancipador no século XXI.

O desenvolvimento computacional impacta não apenas as cadeias produtivas, mas também os relacionamentos sociais, as artes e seus modos de composição e fruição, e as possibilidades de aprender e de se educar. A expressão “pensamento computacional” denota o conjunto de habilidades cognitivas para compreender, definir, modelar, comparar, solucionar, automatizar e analisar problemas e possíveis soluções de forma metódica e sistemática por meio de algoritmos que são descrições abstratas e precisas de um raciocínio complexo, compreendendo etapas, recursos e informações envolvidos num dado processo. O pensamento computacional é atualmente entendido como habilidades necessárias do século XXI. (BRASIL, 2022, p.12)

A citação em questão revela, ainda que de forma indireta, uma compreensão sofisticada sobre a cultura digital e seus desdobramentos nos diversos âmbitos da vida em sociedade. Ao reconhecer que o desenvolvimento computacional afeta não apenas a economia, mas também os modos de se relacionar, criar arte e produzir conhecimento, o documento aponta para um entendimento ampliado das tecnologias digitais como elementos constitutivos de uma nova cultura, a cultura digital. Essa cultura não se resume ao uso de dispositivos, mas envolve transformações profundas na forma como pensamos, sentimos e interagimos no mundo.

Nesse contexto, o conceito de “pensamento computacional” torna-se central, pois representa uma série de habilidades cognitivas alinhadas às exigências contemporâneas, como análise, modelagem e solução de problemas complexos por meio de estratégias abstratas e sistemáticas. Tais habilidades, ao serem promovidas na educação básica, não visam apenas a

formação técnica dos estudantes, mas a sua inserção crítica e criativa na sociedade digital. Isso reforça a ideia de que educar na cultura digital é permitir que os sujeitos compreendam os sistemas computacionais não como fixos, mas como construções humanas passíveis de análise, questionamento e reconfiguração.

A inserção do pensamento computacional como uma competência do século XXI, conforme destaca o documento, evidencia que estamos diante de uma mudança paradigmática na educação. Essa mudança não diz respeito apenas à introdução de novos conteúdos, mas sim à necessidade de transformar as práticas pedagógicas, os currículos e as metodologias de ensino para dar conta de um novo tipo de letramento. Os letramentos digitais, nesse sentido, não pode ser dissociado das dimensões éticas, sociais e culturais do uso da tecnologia. É preciso que os estudantes percebam que os sistemas computacionais desempenham dinâmicas de poder e desigualdade na sociedade.

É fundamental compreender que a cultura digital, embora permeie as relações humanas de maneira cada vez mais intensa, não é neutra nem homogênea. O pensamento computacional, quando introduzido na escola, deve ser mediado por educadores preparados para lidar com os desafios de um mundo hiperconectado, veloz e, muitas vezes, desigual. A formação docente, portanto, precisa ser ampliada e aprofundada, contemplando não apenas os aspectos técnicos, mas principalmente os culturais, críticos e pedagógicos da digitalização da vida. Nesse cenário, a BNCC da Computação representa um avanço importante, mas também exige reflexões permanentes sobre como garantir que os processos de ensino e aprendizagem sejam verdadeiramente emancipatórios e democráticos.

Com efeito, os desafios de cada contexto indicam problemas a serem superados para a efetivação da política pública consoante os seus preceitos legais. A literatura internacional e nacional sinaliza que a implementação da Computação prefigura um conjunto de ações e políticas para que sejam maximizados os resultados positivos e minimizadas as dificuldades. Alguns parâmetros mínimos comuns são: 1) Formação de professores; 2) Currículo; 3) Recursos didáticos compatíveis com os objetivos e direitos de aprendizagem; 4) Implementação incremental, ou seja, conforme gradação por ano e etapa de ensino; 5) Gestão do processo de implementação; e 6) Avaliação. (BRASIL, 2022, p.16)

A citação em questão nos leva a refletir sobre a complexidade envolvida na implementação efetiva de políticas públicas voltadas para o ensino da Computação no Brasil. Ainda que o documento reconheça a importância e a necessidade da presença desse componente curricular na formação dos estudantes da Educação Básica, sua efetivação depende de diversos fatores estruturais e pedagógicos que, muitas vezes, esbarram em obstáculos reais nos diferentes contextos escolares do país. As disparidades regionais, a ausência de políticas continuadas e a

precariedade de infraestrutura são desafios que colocam em risco o alcance dos objetivos idealizados na BNCC da Computação.

Nesse cenário, a formação de professores e a valorização/incentivo à educação são o ponto de partida para qualquer política pública que deseje garantir o direito de aprendizagem em Computação. Entretanto, não se trata apenas de oferecer cursos ou capacitações pontuais, mas de pensar em processos formativos que integrem, de maneira orgânica, os saberes da Computação às práticas pedagógicas, respeitando as especificidades de cada território. A formação docente deve ser crítica, reflexiva e capaz de dialogar com as inovações tecnológicas e com os desafios sociais que emergem no contexto da cultura digital. Sem esse cuidado, corre-se o risco de se repetir o que aconteceu com outras políticas educacionais, que se tornaram ineficazes justamente por ignorarem a realidade concreta da escola pública brasileira.

Outro aspecto essencial levantado pela citação é a importância de um currículo coerente e de recursos didáticos apropriados. Não basta incluir a Computação como um tópico obrigatório nos documentos oficiais se não houver um projeto pedagógico que garanta condições materiais e simbólicas para que esse ensino aconteça. Isso envolve desde a disponibilização de equipamentos e conectividade até a produção de materiais que respeitem as diversidades culturais e cognitivas dos estudantes. A construção de um currículo de Computação deve considerar não apenas os conteúdos técnicos, mas também os aspectos éticos, sociais e culturais que envolvem a atuação digital no século XXI.

A gestão do processo de implementação e sua avaliação contínua são fundamentais para que as ações não se percam em boas intenções. Uma implementação incremental, como propõe o documento, pode ser uma estratégia viável para assegurar que cada etapa seja consolidada antes de avançar para a seguinte. No entanto, essa progressividade deve vir acompanhada de um sistema de monitoramento atento, que avalie não apenas os indicadores quantitativos, mas também os impactos qualitativos da política nos diferentes contextos escolares.

Por fim, é preciso reconhecer que a presença da computação na BNCC insere o Brasil em uma discussão global sobre o papel da educação frente às transformações tecnológicas do século XXI. Países como Reino Unido, Estados Unidos e Finlândia já incorporaram, há anos, o ensino da computação em seus currículos escolares, reconhecendo sua centralidade para a formação integral dos cidadãos. O desafio brasileiro é dar concretude a essa proposta em um contexto de profundas desigualdades, valorizando o papel do professor e promovendo uma educação digital crítica, inclusiva e transformadora.

Portanto, a visão geral da BNCC da Computação aponta para um avanço normativo significativo, mas que exige uma análise crítica e comprometida com a realidade educacional brasileira. A formação de professores, neste cenário, é o ponto central que decidirá se a

computação será, de fato, um direito de todos ou um privilégio de poucos. É necessário investir em políticas públicas integradas, que articulem currículo, formação, infraestrutura e participação social, para que a educação digital não seja apenas uma diretriz no papel, mas uma prática viva e libertadora nas salas de aula do país.

Ao final, o que se observa é que, embora a BNCC represente um esforço importante de normatização e alinhamento curricular em nível nacional, ela também carrega em seu bojo contradições que precisam ser criticadas. A presença da cultura digital no documento é, sem dúvida, um avanço no reconhecimento das novas dinâmicas sociais e educacionais. Contudo, para que esse avanço seja efetivo, é fundamental que ele venha acompanhado de políticas de formação, de respeito à diversidade e de escuta atenta aos profissionais da educação. Sem isso, a cultura digital corre o risco de se tornar apenas mais um ideal normativo, distante da realidade concreta das salas de aula brasileiras.

3.1 - Educação na cultura digital: contribuições teóricas em perspectiva crítica

A emergência do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 provocou uma inflexão sem precedentes no campo educacional brasileiro e internacional, suscitando novos olhares para a cultura digital e seus impactos sobre o trabalho docente. Diversos pesquisadores vêm analisando esse fenômeno sob múltiplas perspectivas, contribuindo para a construção de um panorama teórico e empírico que serve de base para compreender as tensões, desafios e aprendizados vivenciados por professores, sobretudo na educação básica.

Nos últimos anos, especialmente após 2020, tem-se observado um crescimento expressivo na produção acadêmica que aborda o ensino remoto emergencial (ERE) e suas implicações para o ensino de língua inglesa. As teses de doutorado que discutem esse tema começam a ganhar espaço nos repositórios institucionais, trazendo análises profundas sobre práticas pedagógicas, desafios enfrentados por professores e estudantes, bem como reflexões sobre a inserção da cultura digital no processo educativo. Essa emergência de novos trabalhos evidencia que a pandemia não apenas modificou a forma como o ensino se deu naquele período, mas também gerou um campo fértil de investigação que continuará a produzir conhecimento por muitos anos. Trata-se de um movimento de sistematização de experiências, que transforma vivências traumáticas e adaptativas em reflexões teóricas e metodológicas capazes de impactar o futuro da educação linguística.

Paralelamente a essas teses, já existe uma ampla quantidade de artigos científicos publicados sobre o ensino remoto emergencial no ensino de inglês, explorando desde aspectos técnicos e metodológicos até dimensões afetivas e socioculturais. Essa produção rápida e numerosa demonstra que o tema despertou interesse imediato da comunidade acadêmica, tanto

pela urgência de compreender o fenômeno, quanto pela necessidade de criar soluções para um cenário sem precedentes. Muitos desses artigos funcionam como registros históricos e análises críticas do período, fornecendo dados e interpretações que, futuramente, servirão como material de base para pesquisas mais robustas. O que se percebe, portanto, é que a literatura sobre o ERE e o ensino de inglês está em plena expansão, e os próximos anos podem consolidar esse campo como um importante eixo de estudo dentro da educação e da cultura digital.

Um dos primeiros aspectos que emergem das produções acadêmicas recentes refere-se ao caráter emergencial e improvisado do ensino remoto adotado por universidades e escolas públicas. Tratou-se de uma experiência marcada pela precariedade estrutural, pela desigualdade de acesso e pela ausência de políticas públicas efetivas de suporte à formação docente. As pesquisas voltadas para o ensino remoto emergencial revelam um cenário marcado pela imprevisibilidade e pela necessidade de adaptação rápida. Estudos realizados com professores de inglês, por exemplo, em muitos artigos científicos mostram que muitos não estavam preparados para a transição abrupta ao ERE, vivenciando sentimentos de ansiedade e enfrentando sobrecarga ao adaptar materiais e oferecer feedback de forma mais intensiva. Em paralelo, análises internacionais indicam que, mesmo após os avanços tecnológicos adotados em caráter emergencial, permaneceram implicações duradouras, como o aumento do ensino online, a adoção de avaliações mais autênticas e não supervisionadas, transformando de maneira irreversível certas práticas acadêmicas.

No campo específico do ensino de inglês, essa migração forçada afetou diretamente a qualidade da interação e o bem-estar de professores e estudantes. Ludovico, Nunes e Barcellos (2021) apontam que muitos docentes perceberam limitações significativas na comunicação, na avaliação e no suporte institucional. Segundo os autores,

o ERE fez com que muitas escolas e muitos educadores aprendessem em tempo real a empregar as ferramentas digitais no ensino em uma experimentação contínua, ampliando os seus conhecimentos digitais por meio de cursos on-line e de trocas entre professores, vendo o que dava certo na prática e o que deveria ser modificado, além de se pensar quais adaptações deveriam ser realizadas no currículo considerando o novo formato. (LUDOVICO; NUNES; BARCELLOS, 2021, p. 3)

Em contrapartida, alguns estudos mostram que a transição do formato para aulas assíncronas ou síncronas, com o uso de plataformas digitais como salas de grupo e chats, contribuiu para melhorar o engajamento e restabelecer a educação, ao menos em parte. As tecnologias digitais já estavam inseridas de forma ubíqua em nosso cotidiano. “Em um momento de um necessário distanciamento social, elas tomaram ainda maior importância em

nossas vidas sendo o principal veículo de aproximação humana, inclusive no âmbito educacional.” (LUDOVICO; NUNES; BARCELLOS, 2021, p. 4)

A literatura também destaca que a formação de professores para o uso crítico das tecnologias digitais era, já antes da pandemia, um ponto sensível da política educacional brasileira. Kenski (2011), por exemplo, já alertava que a inclusão das tecnologias na educação não se resume à presença de equipamentos, mas demanda uma reformulação profunda na cultura formativa dos docentes, promovendo práticas pedagógicas coerentes com os princípios da cibercultura.

No contexto específico da formação de professores de línguas, autores como Paiva (2018) e Leffa (2016) apontam que o uso de tecnologias no ensino de inglês ainda encontra barreiras significativas. Embora haja um reconhecimento crescente do papel dos recursos digitais no desenvolvimento da competência comunicativa, o ensino de línguas estrangeiras ainda carece de políticas formativas robustas que preparem o professor para atuar em contextos híbridos, interativos e mediados por múltiplas linguagens. Leffa (2016) observa que a tecnologia, quando bem utilizada, pode ampliar o repertório de práticas de linguagem, favorecer a autonomia do aluno e aproximar o ensino das vivências comunicativas reais, mas adverte que isso só é possível quando o professor domina tanto os aspectos técnicos quanto os pedagógicos desses suportes.

Ao mesmo tempo, a discussão sobre letramentos encontra nesses desafios terreno fértil para crescer. Colin Lankshear e Michele Knobel abriram caminho ao articular a teoria dos *new literacies*, que reconhece a hoje onipresença, ou ubiquidade, das tecnologias digitais em nosso cotidiano. Para eles, o letramento digital não é apenas o uso técnico de ferramentas, mas envolve o entendimento crítico das significações circulantes nas redes, nos textos multimodais, nas formas colaborativas de comunicação (Lankshear; Knobel, 2007).

É nesse contexto de pós-pandemia que o ensino híbrido (ou *blended learning*) surge não como uma simples alternativa, mas como uma nova forma de se fazer educação. Ao combinar o presencial e o virtual, o modelo híbrido abre possibilidades para que o ensino seja contínuo, flexível e sensível às necessidades dos aprendizes. O ensino híbrido surge como uma abordagem que mistura aulas presenciais com atividades online mediadas por tecnologia, permitindo ao estudante um grau de controle sobre tempo, ritmo e lugar da aprendizagem (Wikipedia, 2025).

Esse modelo já vinha crescendo antes da pandemia, mas foi acelerado e consolidado a partir de 2020. Evidências recentes apontam que plataformas híbridas têm potencial para melhorar a interatividade, o nível de engajamento e a autonomia. Entretanto, ele também expõe fragilidades como a queda de desempenho em provas objetivas realizadas via aplicativos e a

difficuldade de comunicação direta quando o contato presencial diminui. Ainda assim, o ensino híbrido emergente indica um novo capítulo educacional, um espaço em que a cultura digital, com seus letramentos múltiplos, encontra um terreno sustentável para crescer, sem abandonar a potência relacional da sala de aula.

Outro ponto recorrente nas produções recentes é a disparidade entre a proposta curricular da BNCC e a realidade das escolas públicas. Pesquisas como as de Lima e Oliveira (2022) indicam que, embora a BNCC proponha o uso de tecnologias digitais e a valorização da cultura digital como competência geral do aluno, a falta de infraestrutura, de apoio técnico e de valorização profissional inviabiliza a aplicação efetiva desses princípios. Para as autoras, o risco é que a cultura digital se transforme em mais uma diretriz normatizada sem enraizamento na prática concreta, especialmente nas escolas mais vulneráveis.

A esse respeito, cabe ainda ressaltar que a cultura digital não deve ser compreendida apenas como uma questão de dispositivos ou plataformas. Autores como Lévy (1999) e Jenkins (2009) contribuem significativamente para uma concepção ampliada e crítica desse conceito. Para Lévy, a cibercultura inaugura novos modos de produção e compartilhamento de saberes, promovendo a inteligência coletiva e a reconfiguração dos papéis sociais. Já Jenkins (2009) propõe a noção de cultura participativa, em que o indivíduo não é mais apenas consumidor de informação, mas produtor ativo de conteúdos e sentidos, o que impõe novas responsabilidades e desafios à formação cidadã dos sujeitos.

Nesse cenário, a formação do professor de inglês, inserida em uma cultura digital ampla, precisa ser repensada à luz das práticas sociais que se desdobram nas redes. Isso inclui o letramento midiático, a ética digital, o combate à desinformação e o desenvolvimento de competências comunicativas multimodais. Como defendem Ribeiro e Goulart (2020), trata-se de incorporar à formação docente uma perspectiva crítica, interdisciplinar e sensível às novas práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias digitais.

Na contemporaneidade, a tecnologia digital assumiu uma centralidade inegável nos modos de viver, produzir, comunicar e ensinar. A sociedade global se reorganiza sob a égide de um novo paradigma tecnológico, e, como destaca Castells (1999), “as mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica” (p. 40). Essa articulação entre tecnologia e sociedade exige atenção não apenas dos pesquisadores, mas especialmente daqueles que atuam na formação docente. A presença da tecnologia nas múltiplas esferas da vida, do trabalho à intimidade, da política à sala de aula, transforma profundamente a experiência humana e desafia a formação dos professores a acompanhar esse ritmo e, ao mesmo tempo, a refletir criticamente sobre ele.

Na visão de Castells (1999), um dos principais pensadores das transformações

informacionais das últimas décadas, vivemos um momento histórico de transição paradigmática, no qual a lógica técnica da informação e da comunicação não apenas reorganiza os modos de produção, mas afeta também os sistemas de valores, as identidades sociais e as relações de poder. Conforme ele observa, diante da magnitude e da velocidade das mudanças, “a cultura e o pensamento de nossos tempos frequentemente adotam um novo milenarismo. Profetas da tecnologia pregam a nova era, extrapolando para a organização e as tendências sociais a mal compreendida lógica dos computadores e do DNA” (CASTELLS, 1999, p. 42).

Essa compreensão é fundamental para os estudos sobre a formação de professores em tempos digitais. Muitas vezes, os discursos que permeiam as políticas públicas de educação e os programas de formação docente aderem à promessa da tecnologia como salvação de problemas históricos da educação, como se a introdução de novos dispositivos bastasse para qualificar o processo de ensino aprendizagem. No entanto, como lembra Castells, é preciso “levar a tecnologia a sério, utilizando-a como ponto de partida, localizar o processo de transformação tecnológica revolucionária no contexto social em que ele ocorre e pelo qual está sendo moldado” (CASTELLS, 1999, p. 42). Ou seja, a tecnologia não é um ente autônomo, neutro ou alheio às forças sociais, mas está intrinsecamente ligada à busca humana por sentido, identidade e poder.

Por isso, pensar a formação de professores na cultura digital requer mais do que inserir recursos digitais em sala de aula. Requer compreender como a digitalização da vida afeta as formas de conhecer, ensinar, aprender e se relacionar. As “novas tecnologias da informação explodiram em todos tipos de aplicações e usos que, por sua vez, produziram inovação tecnológica, acelerando a velocidade e ampliando o escopo das transformações tecnológicas” (CASTELLS, 1999, p. 44). Esse movimento de retroalimentação constante impõe novos desafios à docência, que se vê diante da necessidade de acompanhar as inovações técnicas ao mesmo tempo que resguarda o compromisso ético e formativo do ensino. O professor, portanto, precisa ser também um intelectual crítico do seu tempo, capaz de refletir sobre os impactos da cultura digital sobre a educação e de assumir uma postura ativa na mediação desse processo.

A complexidade dessas transformações envolve também o papel das instituições e das políticas públicas. Castells observa que “o papel do Estado, seja interrompendo, seja promovendo, seja liderando a inovação tecnológica, é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados” (CASTELLS, 1999, p. 49). Esse aspecto é especialmente relevante na realidade brasileira, em que a formação inicial e continuada dos professores depende, em grande medida, da mediação das universidades públicas e das diretrizes estabelecidas por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum para a Formação de Professores e os planos nacionais de

educação.

É importante considerar, ainda, que “as sociedades são organizadas em processos estruturados por relações historicamente determinadas de produção, experiência e poder” (CASTELLS, 1999, p. 51). A forma como a tecnologia se articula a essas relações determina não apenas o que se ensina e como se ensina, mas também quem tem acesso às oportunidades de formação e com quais recursos. A desigualdade digital, portanto, não é apenas uma questão técnica, mas estrutural, que perpassa dimensões sociais, econômicas, étnico-raciais e territoriais. Em muitas regiões do Brasil, professores ainda enfrentam barreiras significativas para a inserção significativa da tecnologia em sua prática, seja pela ausência de infraestrutura, seja pela falta de formação específica e contextualizada.

Nesse contexto, torna-se necessário entender que, no novo modo informacional de desenvolvimento, “a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos” (CASTELLS, 1999, p. 53). Essa lógica informacional redefine os critérios de valorização do conhecimento e as formas de circulação e legitimação do saber. Assim, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos para se tornar um mediador crítico, alguém que precisa desenvolver competências para selecionar, curar e problematizar as informações disponíveis em abundância no ambiente digital. O desafio da formação docente, portanto, é também epistemológico: como formar professores capazes de ensinar em um mundo onde o conhecimento é fluído, distribuído em redes e muitas vezes marcado pela desinformação?

Castells aprofunda essa discussão ao afirmar que “a tecnologia e as relações técnicas de produção difundem-se por todo o conjunto de relações e estruturas sociais, penetrando no poder e na experiência e modificando-os. Dessa forma, os modos de desenvolvimento moderam toda a esfera de comportamento social, inclusive a comunicação simbólica” (CASTELLS, 1999, p. 54). A presença massiva das tecnologias digitais modifica os modos de linguagem, os referenciais culturais e os modos de estar no mundo. A escola, por sua vez, não está imune a essas transformações. Ao contrário, é atravessada por elas, e precisa reinventar suas práticas para dialogar com os repertórios culturais dos estudantes, para quem as tecnologias são extensões naturais de suas subjetividades.

Nesse cenário, “os primeiros passos históricos das sociedades informacionais parecem caracterizá-las pela preeminência da identidade como seu princípio organizacional” (CASTELLS, 1999, p. 57). A centralidade da identidade nas dinâmicas sociais contemporâneas indica que a formação docente deve considerar, também, as dimensões afetivas, simbólicas e subjetivas do ensinar e do aprender. Não basta instrumentalizar o professor com técnicas, é necessário ajudá-lo a compreender seu papel na mediação de sentidos, na construção de

vínculos e no reconhecimento das múltiplas identidades que habitam a escola. Em um tempo em que “computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética são todos amplificadores e extensões da mente humana” (CASTELLS, 1999, p. 69), torna-se urgente pensar a formação docente como um processo que articula técnica, ética, estética e política.

As reflexões de Castells oferecem ainda importantes contribuições para o debate sobre inovação na educação. Ao discutir os fatores que favoreceram o surgimento do Vale do Silício, ele destaca que “muitos dos primeiros investidores eram oriundos do ramo da eletrônica e tinham, portanto, conhecimentos acerca dos projetos tecnológicos e empresariais em que apostavam” (CASTELLS, 1999, p. 102). Essa observação aponta para a importância da mediação de saberes técnicos e científicos nas decisões estratégicas de inovação. Na educação, isso significa valorizar os saberes docentes no desenho de políticas e programas que envolvem a introdução de tecnologias, reconhecendo os professores como sujeitos, não como meros executores de diretrizes externas.

Finalmente, cabe destacar que os limites técnicos da tecnologia também precisam ser compreendidos e debatidos. Castells observa que, “na virada do milênio, o limite da tecnologia da informação parecia ser a aplicação de métodos nanotecnológicos químicos ou biológicos à criação de chips” (CASTELLS, 1999, p. 90). Essa consciência dos limites técnicos nos convida a reconhecer que nenhuma inovação, por mais avançada que seja, resolve sozinha os problemas da educação e que o que consideramos como inovação hoje, pode ser facilmente substituído por outra inovação em questão de tempo, com uma velocidade surpreendente e que não nos prepara para o impacto que isso causará.

Vivemos um tempo marcado por mudanças profundas e aceleradas. A globalização, em suas múltiplas faces, transformou radicalmente não apenas as estruturas econômicas e políticas do mundo, mas também as formas de produzir conhecimento, interagir socialmente e organizar a vida cotidiana. Dentro dessa realidade complexa, a cultura digital emerge como um elemento estruturante do mundo contemporâneo e, inevitavelmente, interfere, e deve interferir, na formação de professores e nos modos como concebemos a prática educativa no século XXI.

A intensificação dos fluxos globais de informação, o avanço da tecnologia digital e a crescente interdependência entre os territórios são aspectos que configuram um novo paradigma espacial e temporal. Neste cenário, a cultura digital não é mais um aspecto acessório, mas sim constitutivo da experiência social. Como aponta Santos (2008, p. 24), “a instantaneidade da informação globalizada aproxima os lugares, torna possível uma tomada de conhecimento imediata de acontecimentos simultâneos e cria entre lugares e acontecimentos uma relação unitária na escala do mundo”. Ou seja, vivemos em um tempo de compressão espaço-tempo,

em que o que acontece em uma parte do globo pode ter reverberações imediatas em outras, exigindo do educador uma consciência ampliada do seu papel.

A cultura digital, nesse sentido, se manifesta não apenas no uso das tecnologias digitais como recursos pedagógicos, mas também como um fenômeno cultural que atravessa as formas de pensar, comunicar e agir. A escola, tradicionalmente situada no centro da transmissão do saber, vê-se hoje em diálogo ou em confronto com múltiplas fontes de informação que circulam em ritmo acelerado, muitas vezes sem a mediação crítica. Assim, torna-se urgente repensar a formação docente à luz dessas transformações. Como salienta Santos (2008, p. 24), “a ciência, a tecnologia e a informação estão na base mesma de todas as formas de utilização e funcionamento do espaço, da mesma forma que participam da criação de novos processos vitais e da produção de novas espécies”. Essa visão reforça a importância de incluir o domínio das tecnologias e da informação como parte essencial da formação profissional do professor.

Entretanto, não se trata de uma formação técnica no sentido reducionista, como se bastasse aprender a operar plataformas digitais, aplicativos e dispositivos eletrônicos. A cultura digital exige um letramento múltiplo, uma habilidade crítica para compreender os impactos sociais, culturais e éticos do mundo digitalizado. É necessário formar professores capazes de interpretar as linguagens das redes, dos algoritmos, das interações mediadas por telas e da própria lógica das plataformas. “Hoje, objetos culturais tendem a tornar-se cada vez mais técnicos e específicos, e são deliberadamente fabricados e localizados para responder melhor a objetivos previamente estabelecidos” (SANTOS, 2008, p. 23), revelando como as tecnologias não são neutras, mas moldadas por interesses econômicos, políticos e sociais.

Esse cenário de interdependência global e de mediação digital permanente impõe novos desafios ao trabalho docente. A simultaneidade descrita por Santos (2008, p. 60), como algo “verdadeiramente novo e revolucionário, para o conhecimento do real e o correspondente enfoque das ciências do homem”, também exige uma nova epistemologia pedagógica, uma forma diferente de compreender o processo de ensinar e aprender. A prática docente precisa dialogar com a complexidade do mundo contemporâneo, utilizando a cultura digital não apenas como meio, mas como campo de produção de sentido, conhecimento e transformação.

O desafio está, sobretudo, em preparar professores para atuarem de forma crítica e criativa nesse ambiente, considerando as múltiplas realidades educacionais e as desigualdades sociais que ainda atravessam o acesso às tecnologias. A globalização, embora crie uma percepção de proximidade e unidade planetária, também explicita e aprofunda hierarquias.

A globalização produz uma sensação de totalidade, uma “refundição da totalidade-terra” (SANTOS, 2008, p. 23), mas essa totalidade é permeada por desigualdades estruturais. O acesso à informação e à cultura digital é profundamente assimétrico, um desafio enfrentado

cotidianamente por professores de contextos periféricos, rurais ou de populações marginalizadas. Ao mesmo tempo em que “aumenta a importância dos fluxos” (SANTOS, 1994, p. 62), cresce a urgência de preparar o professor para lidar com essas disparidades, promovendo inclusão, autonomia e protagonismo.

Santos (2008, p. 70) nos mostra que o mundo globalizado está em constante reconstrução e que a educação deve acompanhar esse movimento. Sua visão sobre a constituição de um meio técnico-científico como a base da reorganização do espaço nos convida a pensar a escola como um território simbólico, um espaço que também se transforma à medida que se integra a esse meio. Para isso, é fundamental que a formação docente promova o trabalho interdisciplinar, como sugere o autor ao afirmar que “com a globalização do mundo, as possibilidades de um trabalho interdisciplinar tornam-se maiores e mais eficazes” (SANTOS, 2008, p. 59).

Além disso, a formação de professores precisa estar conectada com o que ele denomina de “revolução da informação” (SANTOS, 2008, p. 60), uma mudança estrutural que altera as formas de acumulação, circulação e produção. A educação não pode mais se basear exclusivamente em modelos tradicionais. É necessário formar professores pesquisadores, sensíveis às novas territorialidades, aos fluxos informacionais e às redes sociotécnicas que moldam a contemporaneidade.

Nesse sentido, a cultura digital e a globalização não são fenômenos dissociados; ao contrário, são dimensões entrelaçadas da mesma realidade. A primeira é o campo simbólico, técnico e comunicacional no qual a segunda se manifesta com mais intensidade. E, dentro disso, o papel do professor é ainda mais relevante, pois ele atua como mediador entre o conhecimento global e a realidade local dos seus alunos. Como afirma Santos (2008, p. 70), “a fase atual é o momento no qual se constitui o meio técnico-científico, isto é, o momento histórico no qual a construção ou reconstrução do espaço se dará com um crescente conteúdo de ciência e de técnicas”. O professor, portanto, é um agente dessa construção, e sua formação precisa estar à altura do desafio.

Durante o período de ensino remoto emergencial, provocado pela pandemia da COVID-19, a necessidade de uma formação inicial e continuada de qualidade e crítica tornou-se ainda mais evidente. Professores de todas as etapas da educação básica foram convocados a reinventar sua prática pedagógica em tempo recorde, enfrentando limitações estruturais, desigualdades de acesso e lacunas formativas. A despeito das dificuldades, muitos profissionais demonstraram iniciativa e disposição para adaptar seus métodos de ensino ao contexto virtual. Como aponta o relato de uma das participantes da pesquisa a partir da geração de dados: “Professores desenvolveram habilidades importantes para o ensino online, mas a interação e o engajamento

foram prejudicados. A distância emocional e as distrações tecnológicas reforçaram a importância do contato humano no ensino presencial.” (DANIELA). Outra participante ainda reitera a mesma opinião, com outras palavras: “Pela minha experiência, o uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial impactou bastante na formação de professores e na relação professor-aluno. Por um lado, houve distanciamento, menos interação e dificuldade em criar vínculos. Por outro, tanto professores quanto alunos precisaram aprender a lidar com novos recursos e metodologias, o que trouxe aprendizados importantes.” (NARA)

Nesse sentido, Matos (2014, p.7) propõe que um espaço virtual só pode ser considerado um cenário de aprendizagem se apresentar elementos essenciais, tais como o desenho organizacional, os papéis e os atores, o enredo, as estratégias de trabalho, as atuações, as propostas, a reflexão e a regulação. Essa estrutura revela que a simples presença da tecnologia não garante a aprendizagem, é preciso planejamento pedagógico, intencionalidade e mediação. O professor deve ser capaz de construir um ambiente que favoreça a interação significativa e o engajamento dos estudantes, mesmo no contexto digital.

Santaella (2014) corrobora essa ideia ao afirmar que a interatividade é a característica central da cultura do computador, e que, sem o devido preparo para o uso das interfaces, “as telas permanecem em escuro silêncio” (p.11). Essa metáfora traduz com clareza o desafio de ensinar em um mundo de múltiplas telas, onde o potencial comunicativo das tecnologias depende da ação humana que as ativa, as interpreta e as reinventa. Assim, a formação de professores na cultura digital deve articular o domínio técnico com o desenvolvimento de competências interpretativas, críticas e criativas, capazes de transformar as telas em espaços de escuta, diálogo e produção de sentidos.

Essa formação deve ocorrer de forma contínua, comprometida com a realidade local e com os princípios da equidade e da inclusão. Conforme destaca o relatório da pesquisa, “constatamos que, além da utilização desses recursos para o ensino remoto, é importante que os docentes estejam em constante prática de aperfeiçoamento técnico e pedagógico para poderem lidar melhor com essas tecnologias digitais, interpretando sua linguagem e, ao mesmo tempo, desenvolver propostas pedagógicas inovadoras e de acordo com as necessidades e realidades locais” (p.23). Essa afirmação reforça a importância de políticas públicas que promovam a formação continuada dos professores, com condições adequadas de trabalho e acesso às tecnologias.

Assim, é possível afirmar que a inserção das TDIC na prática pedagógica exige mais do que acesso à tecnologia, exige formação crítica, sensibilidade às desigualdades e disposição para reinventar a docência. Os professores mostraram, durante a pandemia, sua capacidade de resiliência e inovação. Cabe agora às instituições formadoras e aos gestores educacionais

reconhecer esse protagonismo e investir em políticas que garantam uma formação docente integral, situada e comprometida com os desafios da contemporaneidade.

A revisão da literatura, portanto, aponta para um conjunto de tensões que atravessam a formação de professores de inglês na contemporaneidade. Essas tensões não são meramente técnicas ou operacionais, mas profundamente pedagógicas, políticas e culturais. Elas envolvem a disputa por sentidos sobre o que é ensinar em uma cultura digital, sobre o papel do professor diante dos algoritmos e das plataformas, e sobre os limites e potências do ensino remoto como espaço formativo. Nesse percurso, a presente tese busca contribuir para o debate ao analisar, a partir de uma perspectiva crítica e humanizada, as vivências, os desafios e as estratégias construídas por professores de inglês durante o ensino remoto emergencial.

3.2 - Percursos teóricos: os fundamentos da investigação

Compreender os desafios enfrentados por professores de inglês no contexto do ensino remoto emergencial exige uma reflexão teórica enraizada em diferentes campos do saber, como a sociologia da educação, a linguística, os estudos culturais e a pedagogia crítica. Esta fundamentação teórica parte da premissa de que o ensino é um processo profundamente social e relacional, atravessado por questões históricas, tecnológicas e culturais que não podem ser ignoradas ao se pensar a formação docente em tempos digitais. Desse modo, buscou-se utilizar citações e referências de teóricos que possam ajudar a fundamentar esta pesquisa nos diversos campos de discussão que perpassam a cultura digital e a formação de professores.

Um dos pilares dessa reflexão é o pensamento de Mikhail Bakhtin (1992), cuja concepção de linguagem como forma de interação e produção de sentidos é essencial para se pensar o papel do professor de línguas em uma cultura marcada pela multiplicidade de vozes e discursos. Para Bakhtin, a linguagem não é neutra nem está isolada em estruturas abstratas: ela é situada, viva, social e carregada de ideologias. Isso significa que, ao ensinar inglês em contextos mediados digitalmente, o professor não apenas transmite estruturas linguísticas, mas atua na tessitura de sentidos, na formação de sujeitos críticos e na inserção desses sujeitos em práticas discursivas contemporâneas. Na visão bakhtiniana, todo ato de linguagem é um ato ético e político, e isso torna ainda mais relevante o papel do educador como mediador de discursos num mundo saturado de informação.

Nesse mesmo campo das relações simbólicas, Pierre Bourdieu (1998) oferece contribuições fundamentais para a compreensão das desigualdades educacionais acentuadas durante o ensino remoto emergencial. Seu conceito de "capital cultural" permite refletir sobre como a escola e, por extensão, os processos de formação docente reproduzem ou contestam desigualdades sociais. Segundo o autor “a função da escola é, antes de tudo, produzir e

reproduzir uma dominação cultural e simbólica que mascara as desigualdades sociais por meio de uma lógica de mérito.” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 25)

Bourdieu alerta para o fato de que os conteúdos, as linguagens e as práticas valorizadas nas instituições educacionais frequentemente correspondem ao *habitus* das classes dominantes, o que gera desvantagem para estudantes e professores que não compartilham desse repertório. Em tempos de ensino remoto, essa lógica se agravou, pois o acesso desigual à internet, aos dispositivos digitais e às competências tecnológicas acentuou a exclusão e evidenciou a necessidade de políticas públicas mais equitativas.

Pierre Bourdieu elaborou o conceito de capital cultural como um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, especialmente no campo da educação. O termo designa os recursos simbólicos e culturais que um indivíduo ou grupo possui, como saberes, estilos de fala e gostos artísticos que conferem prestígio e capacidade de mobilidade social em uma sociedade hierarquizada.

Diferentemente de capitais econômicos, o capital cultural existe em três formas interconectadas: o incorporado, que se refere às disposições internalizadas como idioma, modos de pensar e sentir, o objetivado, que corresponde a bens culturais como livros ou obras de arte, e o institucionalizado, que se manifesta por meio de credenciais formais como os diplomas escolares. Essas formas se entrelaçam com os conceitos de *habitus* e *campo*, conformando um sistema que regula quem tem acesso ao poder simbólico e à legitimidade cultural. Ou seja, em consonância com Bourdieu (2004, p.102) “o capital cultural existe sob três formas: o estado incorporado, isto é, o *habitus*; o estado objetivado, como bens culturais; e o estado institucionalizado, como os títulos escolares”.

Já a pedagogia racional em Bourdieu é um conceito menos explorado, mas igualmente relevante. Ele esboça os princípios dessa pedagogia em sua obra, mesmo sem desenvolvê-los com profundidade formal. A pedagogia racional visa uma reapropriação do sistema educativo pela própria sociedade, propondo a diversidade de formas de excelência e a multiplicação das oportunidades como valores centrais. Em vez de reforçar um modelo meritocrático rígido, busca-se democratizar o acesso ao conhecimento e ao capital cultural, de modo que diferentes trajetórias escolares sejam válidas e reconhecidas como legítimas.

No diálogo entre esses conceitos, a pedagogia racional aparece como uma contraposição ao determinismo da reprodução cultural. Ao revelar os mecanismos pelos quais o ensino naturaliza desigualdades, Bourdieu propõe que a escola possa se tornar um espaço de intervenção crítica. A diversidade de formas de excelência, não apenas aquelas valorizadas pela elite cultural, amplia os horizontes de valorização de saberes, repertórios e competências. Ao mesmo tempo, a multiplicação de oportunidades permite reconhecer e valorizar trajetórias

escolares variadas, respeitando as diferentes origens socioculturais como potencial pedagógico.

Portanto, pensar a formação docente e as políticas educacionais a partir de Bourdieu implica reconhecer que não basta transmitir conteúdos. É necessário conscientizar-se dos mecanismos que legitimam certos conhecimentos como superiores. A valorização do capital cultural deve ser acompanhada por uma pedagogia racional que multiplique oportunidades, diversifique formas de excelência e promova justiça escolar. Esse movimento exige práticas formativas que deem voz e reconhecimento aos diferentes padrões culturais e cognitivos, tornando a escola um espaço de emancipação e democratização simbólica, e não apenas de reprodução social.

Ao associarmos a teoria de Bourdieu à cultura digital apresentada na BNCC, é possível perceber como o capital cultural digital passa a desempenhar um papel fundamental na constituição das novas formas de exclusão e inclusão educacional. A BNCC, ao integrar a cultura digital como competência geral da educação básica, reconhece a importância das tecnologias digitais no desenvolvimento integral dos estudantes, mas ainda o faz de maneira que pode favorecer os que já possuem familiaridade e acesso a tais dispositivos. Nesse sentido, o *habitus* digital de estudantes oriundos de diferentes contextos sociais interfere diretamente em sua capacidade de apropriação dos recursos educacionais mediados por tecnologia. Assim, o discurso sobre inovação e competências digitais precisa ser confrontado com a realidade das desigualdades estruturais do capital cultural, para que a política curricular não se transforme apenas em mais um mecanismo de reforço das assimetrias históricas.

A escolha de Pierre Bourdieu como um dos referenciais teóricos desta tese se justifica pelo seu potencial crítico e pela profundidade com que analisa as dinâmicas sociais que atravessam o campo educacional. Sua obra oferece uma lente refinada para compreender os processos de legitimação do saber e da cultura na escola, sobretudo em tempos em que o discurso da cultura digital tende a ser naturalizado como universal e neutro. Com Bourdieu, é possível evidenciar que o acesso às tecnologias e ao domínio do pensamento computacional, conforme descrito na BNCC, não é um ponto de partida comum a todos os estudantes, mas sim resultado de trajetórias sociais distintas. Sua contribuição é, portanto, essencial para que esta tese problematize a aplicação das diretrizes da BNCC frente às desigualdades educacionais persistentes e para que proponha caminhos que considerem uma pedagogia mais sensível às diferenças culturais e digitais no espaço escolar.

A esse panorama somam-se as reflexões de Paulo Freire (1996), para quem a educação é um ato profundamente humano, dialógico e transformador. Freire nos lembra que não há ensino sem escuta, sem afeto e sem a valorização dos saberes e vivências dos educandos. A transposição abrupta para o ensino remoto, muitas vezes realizada de forma imposta e

despersonalizada, contraria essa pedagogia do encontro e da escuta. Ao mesmo tempo, o legado freiriano convida professores a ressignificarem suas práticas mesmo em contextos adversos, promovendo um ensino de línguas que dialogue com a realidade dos alunos, reconheça sua agência e promova sua emancipação.

No campo dos estudos sobre cultura digital, as contribuições de Pierre Lévy (1999) são muito importantes. Para o autor, vivemos em um ecossistema de saberes digitais que transformam não apenas os modos de produzir conhecimento, mas também as formas de ensinar e aprender. A inteligência coletiva e a descentralização da informação colocam novos desafios para os professores, que precisam se reinventar em seus papéis: de transmissores de conteúdo a curadores, mediadores e facilitadores de experiências de aprendizagem. Essa perspectiva convoca a formação docente a integrar de modo mais crítico e criativo os recursos digitais, sem reduzi-los a meros instrumentos técnicos.

As contribuições de Pierre Lévy à compreensão da cibercultura são fundamentais para a análise crítica da cultura digital no campo educacional. Lévy entende a cibercultura como um novo estágio da cultura humana, em que o conhecimento se dissemina por redes digitais e assume uma forma colaborativa, descentralizada e em constante transformação. Segundo ele "A cibercultura é o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (LÉVY, 1999, p. 17) e não se resume ao uso de computadores ou da internet, mas refere-se a um fenômeno sociocultural mais amplo, que modifica profundamente as formas de produzir, organizar e compartilhar o saber. Essa concepção rompe com o modelo tradicional da transmissão vertical do conhecimento e propõe novas formas de inteligência coletiva.

Um dos conceitos centrais da teoria de Pierre Lévy é a inteligência coletiva, que se refere à capacidade das comunidades humanas de cooperar intelectualmente a partir da conexão em rede. Para o autor "nenhuma mente sabe tudo, todo saber está em toda parte, a inteligência está em toda parte e o saber coletivo pode ser explorado de modo produtivo." (LÉVY, 1994, p. 27) e estamos diante de uma revolução cognitiva em que o saber deixa de ser centralizado em instituições ou indivíduos isolados e passa a circular livremente entre sujeitos conectados. Isso transforma a própria noção de autoria, autoridade do conhecimento e o papel da escola, exigindo que a educação se adapte às novas formas de aprender e interagir. O conhecimento, nesse novo contexto, não é algo fechado ou definitivo, mas um processo contínuo e compartilhado, no qual professores e estudantes são coautores da aprendizagem.

Ao associarmos a visão de Lévy ao campo educacional, é possível perceber que as tecnologias digitais não devem ser tratadas apenas como recursos auxiliares, mas como parte constituinte de um novo ecossistema de aprendizagem. A escola, nesse cenário, precisa deixar

de ser um espaço isolado de transmissão de conteúdos para se tornar um espaço de mediação e construção de saberes múltiplos e colaborativos. Esse movimento não significa apenas inserir equipamentos nas salas de aula, mas repensar profundamente os currículos, as práticas pedagógicas e os próprios papéis docentes. A cibercultura, portanto, não é uma ameaça à educação formal, mas uma oportunidade para reinventá-la em bases mais dialógicas, democráticas e inclusivas.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quando aborda a cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica. O documento reconhece que viver no século XXI implica interagir criticamente com as tecnologias, compreender suas linguagens, acessar e produzir informações, e resolver problemas de forma colaborativa em ambientes digitais. A cultura digital, na BNCC, aparece não como um conteúdo à parte, mas como uma dimensão transversal do processo educativo. Isso se aproxima da visão de Lévy ao enfatizar que os saberes não estão mais confinados aos livros e à sala de aula, mas circulam em múltiplas mídias e redes que os sujeitos habitam diariamente.

A escolha de Pierre Lévy como autor de referência nesta tese justifica-se pela profundidade com que ele analisa a transformação cultural em curso, sem ceder ao determinismo tecnológico nem ao saudosismo do mundo analógico. Sua teoria permite compreender a complexidade do presente e pensar criticamente o futuro da educação frente aos desafios da cultura digital. Ao integrar Lévy com os princípios da BNCC, torna-se possível refletir sobre políticas públicas que contemplem a formação docente, o desenvolvimento do pensamento crítico, e a inclusão das tecnologias como parte de um projeto pedagógico que reconhece e valoriza a inteligência coletiva. Assim, educar em tempos de cibercultura é, sobretudo, promover o encontro entre o humano e o digital.

De forma complementar, Henry Jenkins (2009) nos oferece a noção de cultura participativa, em que os sujeitos não são apenas receptores de conteúdos, mas também produtores e cocriadores. Essa lógica rompe com o modelo tradicional da sala de aula verticalizada e abre espaço para práticas pedagógicas mais interativas, colaborativas e centradas no aluno. No entanto, como advertem autores como Silva (2020) e Ribeiro e Goulart (2020), a incorporação da cultura digital à educação requer uma formação docente sólida, crítica e sensível às realidades diversas do território brasileiro, sob pena de se tornar mais um modismo pedagógico esvaziado de sentido.

A cultura da convergência, conceito central desenvolvido por Henry Jenkins, aponta para a transformação significativa dos meios de comunicação e da forma como as pessoas produzem, consomem e compartilham informações na contemporaneidade. Para Jenkins,

vivemos um momento em que o conteúdo midiático não está mais restrito a um único canal ou suporte, mas circula por diversas plataformas, criando uma rede de significados e narrativas colaborativas e que “A convergência não ocorre apenas por meio de dispositivos tecnológicos, mas dentro do cérebro de consumidores individuais e através de suas interações sociais com os outros.” JENKINS, 2008. p. 23). Nesse cenário, os consumidores deixam de ser apenas receptores passivos e se tornam participantes ativos na construção e disseminação das mensagens. Essa mudança de paradigma representa um rompimento com o modelo tradicional de comunicação, que era vertical e unilateral, para um modelo participativo, horizontal e descentralizado.

O autor também destaca o papel fundamental das culturas participativas, nas quais os indivíduos não apenas acessam conteúdos, mas colaboram, remixam, editam e redistribuem informações. O conceito de “produsage” (produção + uso) torna-se uma chave para compreender esse novo momento da cultura digital, onde todos podem ser produtores de conhecimento, inclusive estudantes e professores. Essa perspectiva rompe com a lógica de autoridade única do saber, como era comum na escola tradicional, e abre espaço para que o conhecimento seja construído de forma coletiva, em constante diálogo com os múltiplos saberes que circulam na internet e nas redes sociais digitais.

A cultura da convergência, então, não é apenas tecnológica, mas também profundamente social, afetando diretamente as práticas educativas e os modos de ensinar e aprender. Jenkins (2008) salienta que os jovens já vivem essa realidade nos ambientes digitais, desenvolvendo competências como colaboração, resolução de problemas em grupo, apropriação criativa de mídias e múltiplos letramentos. Ao mesmo tempo, a escola ainda resiste em adaptar-se a esse novo ecossistema cognitivo e comunicativo. O desafio educacional atual, portanto, é justamente encontrar formas de integrar essas novas práticas à lógica institucional da educação formal, considerando também os conhecimentos prévios dos alunos.

Nesse ponto, é possível estabelecer um diálogo profícuo entre as ideias de Jenkins e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente em sua abordagem da cultura digital como competência geral da educação básica. A BNCC reconhece a necessidade de desenvolver nos estudantes competências ligadas ao uso crítico e ético das tecnologias digitais, ao pensamento computacional, à comunicação em diferentes linguagens e à construção de repertórios culturais diversos. Esses princípios dialogam diretamente com o que Jenkins propõe: uma educação que valorize a produção colaborativa de sentido, o engajamento crítico com os meios e a apropriação cultural das tecnologias. Entretanto, percebe-se que ainda existe um hiato entre o que o documento propõe e a realidade das salas de aula, sobretudo pela carência na formação docente para lidar com essas complexidades.

Por isso, incluir Jenkins como base teórica nesta tese se justifica plenamente. Sua abordagem humanizada, crítica e inovadora sobre a cultura digital e as práticas colaborativas fornece um alicerce sólido para discutir os desafios e as possibilidades da educação no século XXI. Mais do que oferecer respostas prontas, Jenkins nos provoca a repensar as estruturas educacionais, a escutar os saberes juvenis e a construir ambientes de aprendizagem que respeitem a inteligência coletiva e a participação ativa dos sujeitos, no qual há a possibilidade de aprendizagem fora das quatro paredes da instituição escolar, em que “os jovens estão aprendendo mais fora da escola do que dentro dela. As mídias participativas oferecem oportunidades significativas de aprendizado informal, que raramente são reconhecidas pelas instituições de ensino formal.”(JENKINS, 2017. p. 57). A convergência cultural não é apenas um fenômeno técnico, mas uma lente epistemológica potente para observar as transformações da escola, da docência e do currículo no tempo presente.

Outra contribuição relevante vem da ideia da necessidade de uma alfabetização digital que não se restrinja à técnica, mas que inclua aspectos éticos, sociais e culturais do uso das tecnologias. Segundo Jenkins (2008, p.181) “a alfabetização na cultura da convergência requer não apenas a habilidade de consumir mídia, mas de criá-la e compartilhá-la.” Isso é particularmente importante na formação de professores de língua inglesa, pois o idioma se insere em práticas digitais globais, permeadas por questões de identidade, gênero, cultura e política.

Outra perspectiva teórica que acompanhará a discussão da tese é a teoria dos multiletramentos, proposta pelo New London Group (2008), principalmente representados pelos autores Mary Kalantzis e Bill Cope, que também são centrais para esta discussão. A proposta de trabalhar com múltiplas linguagens, modalidades e contextos socioculturais no processo de ensino aprendizagem se alinha profundamente com os desafios e possibilidades do ensino de inglês na contemporaneidade. O professor precisa estar preparado para lidar com textos multimodais, com linguagens híbridas e com práticas discursivas emergentes nas redes sociais, jogos digitais, vídeos e plataformas de compartilhamento.

Para esses autores, ensinar não se limita mais a lidar apenas com o texto escrito linear, mas implica preparar os aprendizes para lidar com múltiplas formas de representação e comunicação visuais, sonoras, gestuais, espaciais e multimodais. Essa perspectiva é particularmente relevante para o ensino de língua inglesa, pois o idioma se apresenta hoje como língua franca em um ecossistema digital que exige do usuário muito mais do que decodificar palavras: exige interpretar imagens, vídeos, hiperlinks e interações em redes sociais, integrando sentidos de forma crítica e contextualizada.

Um dos conceitos que Kalantzis e Cope exploram é o da ubiquidade (2022), entendida

como a possibilidade de aprendizagem em qualquer tempo e lugar, mediada pelas tecnologias digitais. Essa ideia rompe com a lógica de que a sala de aula física é o único espaço legítimo de ensino aprendizagem. No ensino de língua inglesa, a ubiquidade se manifesta na forma como o estudante pode interagir com o idioma de maneira constante, seja assistindo a um vídeo no YouTube, jogando online, usando aplicativos de conversação ou em uma ambiente de aprendizagem virtual como aconteceu durante o período do ensino remoto emergencial. Essa presença permanente da língua, integrada ao cotidiano por meio de recursos digitais, amplia as oportunidades de imersão e favorece a autonomia, o que se alinha ao papel ativo que os multiletramentos atribuem ao aprendiz. Desse modo, Eliane, participante do questionário desta pesquisa, ao ser questionada se suas aulas do período da pandemia se preocupavam com os multiletramentos, afirma que “sim, percebia o empenho dos professores nesse sentido, não somente ao lecionar as aulas, mas nas propostas avaliativas para a turma”, assim como Kaio enfatiza que “os professores tinham essa preocupação em não fazer perder [*acerca do conteúdo sobre multiletramentos*] uma geração de estudantes que estava passando por uma das maiores crises humanitárias que o planeta já viu.” O que certifica que os professores veem a temática dos multiletramentos e seus conteúdos transversais como fatores importantes para a formação de professores na UFS.

Consequentemente, ao relacionar multiletramentos, ubiquidade e cultura digital, percebe-se que a proposta de Kalantzis e Cope dialoga diretamente com os desafios e possibilidades da educação no século XXI. A cultura digital não apenas fornece os recursos para que a ubiquidade seja viável, mas também redefine as práticas sociais e linguísticas, fazendo com que o inglês seja vivido e praticado em ambientes multimodais e interculturais. Nesse contexto, o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e passa a atuar como mediador, designer de experiências e curador de conteúdos, ajudando o aluno a navegar criticamente nesse oceano de informações. Assim, a integração desses conceitos oferece um caminho fértil para pensar o ensino de inglês como prática viva, situada e conectada às dinâmicas reais da comunicação global.

Autores como Manuel Castells (2003) trazem ainda a ideia de uma sociedade em rede, que transforma radicalmente as relações de comunicação, poder e produção de conhecimento. Para Castells, o espaço e o tempo ganham novas configurações na era digital, e isso exige que a formação docente também se reformule, incorporando dimensões como a gestão do tempo conectado, a leitura crítica de redes e o enfrentamento de fenômenos como a desinformação.

A escolha de Manuel Castells como um dos principais referenciais teóricos nesta pesquisa justifica-se por sua reconhecida contribuição para a compreensão das transformações sociais, culturais e econômicas provocadas pela revolução tecnológica digital. Ao articular

sociologia, economia, comunicação e ciência política, Castells oferece um arcabouço teórico robusto e interdisciplinar que permite analisar criticamente a constituição da sociedade em rede e o papel central das tecnologias da informação na reconfiguração das estruturas de poder, identidade e produção do conhecimento. Sua abordagem é especialmente pertinente para os estudos sobre formação docente, pois situa a tecnologia dentro de um contexto histórico e social, permitindo compreender como a cultura digital afeta o trabalho do professor, a dinâmica das instituições educacionais e os processos de ensino e aprendizagem. Assim, seu pensamento contribui significativamente para problematizar o lugar das tecnologias na educação de maneira não reducionista, mas crítica e contextualizada.

Sendo assim, é importante ressaltar que esta fundamentação teórica não é estanque e, mesmo depois da defesa desta tese, estará em constante construção. Eu entendo que teorizar sobre cultura digital, ensino remoto e formação docente não é um exercício abstrato, mas uma tentativa de nomear experiências, inquietações e desejos de transformação social. A escuta das vozes dos professores, suas estratégias de resistência e suas reinvenções pedagógicas são muito valiosas, por isso, esta tese busca construir um olhar situado, crítico e comprometido com uma educação de línguas que seja verdadeiramente democrática, inclusiva e conectada com os desafios do tempo presente.

4. OS DADOS: GERAÇÃO E ANÁLISE

A primeira parte da geração de dados se dará ao analisar as respostas dos cinco participantes voluntários pelo *Formulário Google*. Primeiramente, de um modo mais global e, depois, de modo mais específico, analisando as respostas individualmente. As perguntas e respostas visam manifestar a opinião de 15 voluntários sobre o período pandêmico que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), ocorreu entre março de 2020 e maio de 2023.

Dentro desse período, a Universidade Federal de Sergipe, organização na qual todos os voluntários foram discentes e frequentaram durante o período pandêmico, aderiu ao ensino remoto emergencial oficialmente entre outubro de 2020 e janeiro de 2022, mesmo que alguns departamentos e algumas disciplinas específicas tenham continuado no modelo remoto por um período de tempo mais extenso, pela vulnerabilidade da saúde docente ou por acordo entre professores e discentes.

Levando em consideração o contexto em que a instituição se encontrava, “as decisões dos indivíduos e, portanto, suas respostas em entrevistas, são sempre limitadas pela informação disponível e pelas condições do ambiente social e cultural em que estão inseridos” (SIMON, 1995, p. 160). As respostas do questionário são baseadas nas vivências, no ambiente e na situação em que os voluntários estavam inseridos e podem variar também de acordo com a visão de mundo de cada indivíduo.

As vivências relatadas pelos voluntários e as respostas fornecidas ao questionário evidenciam que toda produção de sentido está enraizada nas experiências concretas de cada sujeito. Ao serem convidados a refletir sobre sua atuação docente durante o ensino remoto emergencial, por exemplo, os participantes retomaram memórias marcadas por afetos, desafios tecnológicos, pressões institucionais e condições materiais diversas. Essas narrativas não podem ser descoladas do ambiente sociocultural em que os sujeitos estavam inseridos, pois é nele que suas práticas, percepções e escolhas ganham significado.

Além disso, é fundamental reconhecer que as respostas ao questionário não se configuram como verdades absolutas ou dados neutros, mas como construções situadas, atravessadas por múltiplas determinações: formação acadêmica, trajetória profissional, contexto escolar, acesso (ou não) a recursos digitais, relações interpessoais e expectativas em relação ao futuro da educação. Cada indivíduo interpreta a realidade a partir de sua própria visão de mundo, influenciada por fatores sociais, culturais, políticos e subjetivos. Assim, o que pode ser visto por um professor como um avanço, para outro pode se configurar como um retrocesso, e essa divergência não representa contradição, mas a pluralidade de olhares que

compõem o campo educacional.

Nesse sentido, as análises apresentadas nesta pesquisa partem do princípio de que não há uma única forma de experienciar ou narrar a docência em tempos de crise. As respostas dos voluntários são lidas como discursos carregados de sentido, moldados pela conjuntura vivida e pelos referenciais de cada sujeito. Ao invés de buscar uma homogeneização ou uma síntese artificial, esta tese valoriza a heterogeneidade das experiências como potência investigativa, reconhecendo que, na escuta das singularidades, podemos enxergar um retrato mais honesto e complexo da formação docente em contextos marcados pela cultura digital e pela emergência do ensino remoto.

Entre as tendências, isto é, direções de desenvolvimentos futuros, que emergem desta tese, destaca-se a consolidação da cultura digital como eixo estruturante da formação docente. O digital passa a ocupar um papel central na constituição das práticas pedagógicas e nas formas de ser professor, não sendo somente um recurso auxiliar. As narrativas analisadas revelam uma docência atravessada por linguagens multimodais, pela necessidade de letramentos digitais críticos e pela ampliação das fronteiras do espaço escolar. Essa tendência indica que a formação de professores tende a se aproximar de experiências mais colaborativas, reflexivas e inéditas. O professor contemporâneo, nesse cenário, deixa de ser apenas mediador do conhecimento e se torna também curador, produtor e leitor de culturas digitais, capaz de traduzir e reinventar saberes em meio às transformações tecnológicas e às novas sensibilidades educacionais.

Outra tendência observada é a valorização da dimensão humana e afetiva no exercício da docência em contextos mediados pela tecnologia. As experiências vividas durante o ensino remoto emergencial deixaram marcas profundas e apontam para a urgência de repensar a formação docente como espaço de cuidado, empatia e reconstrução de vínculos. O digital, antes visto com desconfiança, começa a ser ressignificado como território de encontro e diálogo, em que professores e alunos aprendem juntos a lidar com a incerteza e a complexidade do mundo contemporâneo. Essa tendência sugere que o futuro da formação docente não estará apenas na incorporação de novos dispositivos digitais, mas na capacidade de humanizar as práticas pedagógicas, reconhecendo as subjetividades, as emoções e as diversidades do ato de ensinar.

Ainda há uma tendência de práticas voltadas ao coletivo observada com o uso das tecnologias digitais, além da dependência dos indivíduos com os aparatos digitais e seus serviços. Desse modo, concordo com Nascimento (2017) quando ela afirma que

No que tange à constituição dos aprendizes, novos conceitos relacionados à prática da construção coletiva, em contraposição ao individualismo, são postos, tais como: conhecimento ubíquo, prática coletiva, inteligência em rede, comunidades de práticas voltadas para o coletivo, os quais denotam uma

tendência ao trabalho em equipe e de forma multidisciplinar. E, ao mesmo tempo, aumentam a dependência dos indivíduos em relação às tecnologias e aos vários serviços a ela ligados. (NASCIMENTO, 2017, p. 70)

Sabendo dessas tendências, analisarei a seguir os gráficos gerados pela própria plataforma do *Google Formulários*. A escolha do Google Formulários como plataforma digital para a aplicação do questionário nesta pesquisa foi motivada, em primeiro lugar, pela familiaridade da própria pesquisadora com a plataforma. Durante os anos de docência e atuação em ambientes virtuais, eu já havia utilizado o Google Formulários em diversas situações, como atividades avaliativas, enquetes, feedbacks e até mesmo em processos administrativos escolares. Essa experiência prévia permitiu não apenas uma maior segurança técnica na elaboração do instrumento, como também favoreceu a organização dos dados de forma acessível, rápida e sistemática.

Outro fator relevante para essa escolha foi a suposição de que os participantes da pesquisa, professores de inglês atuantes no contexto educacional brasileiro também teriam certo nível de familiaridade com a plataforma, especialmente após o período de ensino remoto emergencial, em que plataformas da Google Workspace se tornaram amplamente utilizadas nas redes públicas e privadas de ensino. Assim, o Google Formulários foi considerado um meio democrático e acessível de alcançar os voluntários, respeitando as limitações de tempo, espaço e infraestrutura digital que marcam o cotidiano dos profissionais da educação.

Além disso, a praticidade oferecida pela plataforma contribuiu para a criação de um ambiente mais acolhedor e ético para os participantes. A interface simples, o envio facilitado por e-mail ou redes sociais e a compatibilidade com diferentes dispositivos (computadores, celulares e tablets) também foram fatores determinantes para a escolha. Dessa forma, a utilização do Google Formulários refletiu não apenas uma decisão técnica, mas também uma escolha pedagógica e metodológica alinhada com os princípios de inclusão, acessibilidade e escuta cuidadosa que orientam toda a construção desta pesquisa.

Assim, as questões objetivas das seções 1, 2 e 3 serão analisadas a seguir e serão apresentadas fora da ordem em que aparecem no formulário, a fim de avaliar somente as questões objetivas neste primeiro momento de análise.

A decisão de iniciar a análise dos dados pelas questões objetivas do questionário está ancorada na intenção de construir um panorama geral sobre o perfil dos participantes da pesquisa. Essas informações, como curso, período, acesso às tecnologias e experiências durante o ensino remoto, oferecem uma base sólida e concreta para compreender quem são esses sujeitos que contribuíram com o estudo. Ao analisar primeiramente os dados objetivos, torna-se possível organizar tendências, mapear padrões e identificar aspectos comuns entre os

respondentes, o que contribui para uma leitura mais estruturada e contextualizada dos dados qualitativos que serão explorados posteriormente.

Além disso, essa escolha metodológica dialoga com a necessidade de respeitar o tempo e o percurso de escuta dos participantes. A análise das questões objetivas permite que a pesquisa comece por um campo mais estável e mensurável, para depois mergulhar com mais sensibilidade nas narrativas, sentimentos e reflexões trazidos nas respostas discursivas. Assim, a escuta se dá de forma gradual e cuidadosa, valorizando a complexidade da experiência humana sem perder de vista a coerência analítica do estudo. Esse caminho também garante maior clareza na organização da tese, favorecendo a construção de uma argumentação sólida e progressiva.

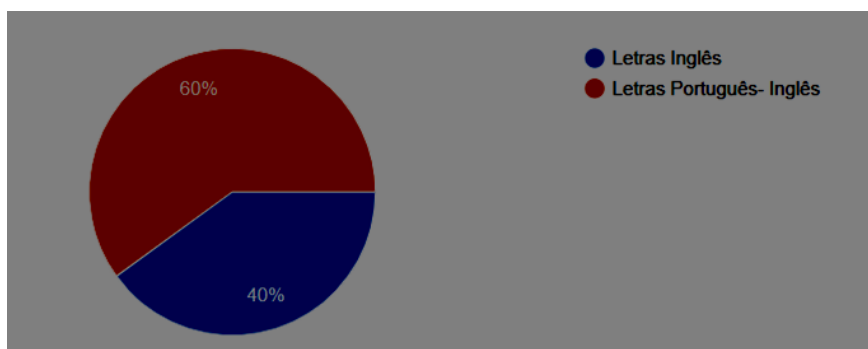
O questionário utilizado para coletar os dados foi dividido em três seções. A primeira seção foi utilizada para questionar perguntas gerais pessoais sobre o(a) participante voluntário(a), como nome, e-mail, curso de graduação, período da graduação e experiência profissional em escolas públicas ou particulares.

Na segunda seção, as perguntas tinham o intuito de saber a opinião dos voluntários através das respostas objetivas e discursivas sobre as temáticas exploradas nesta tese e o período emergencial de estudos na Universidade Federal de Sergipe. Desse modo, neste capítulo, para facilitar a análise, optei por analisar primeiro todas as perguntas objetivas da seção 2 (dois) e, em seguida, analisar todas as perguntas discursivas da mesma seção, a fim de organizar a análise de dados e explorar melhor as respostas dos voluntários. Assim, alterei a numeração das perguntas, quando comparado ao questionário original, com o propósito de construir uma linearidade e facilitar a leitura desta tese. Reitero que a mudança de ordem das questões no corpo do texto em relação ao questionário (Ver Apêndice A) não altera a interpretação e a análise, mas tem a finalidade de tornar a leitura mais didática e fluída.

A seção 3 tinha como finalidade única e exclusiva agradecer ao voluntário participante e perguntar se o mesmo gostaria de continuar contribuindo com a pesquisa através da entrevista oral em horário previamente agendado. Sendo assim, explicadas todas as seções da análise de dados, a seguir analisaremos a primeira seção e suas respostas.

A primeira pergunta da seção 1 diz respeito ao curso universitário que os voluntários cursaram ou estavam cursando durante o momento do preenchimento do formulário.

GRÁFICO 1 – Pergunta 1 (Seção 1): Qual é seu curso de graduação?



A inclusão da pergunta “Qual é seu curso de graduação?” no início do questionário teve como principal objetivo confirmar se os participantes pertenciam ao público-alvo da pesquisa, ou seja, licenciandos ou professores em formação inicial na área de Letras com habilitação em inglês. Como esta tese está centrada na formação de professores de inglês em tempos de cultura digital e ensino remoto emergencial, era fundamental garantir que as respostas coletadas fossem oriundas de sujeitos inseridos nesse campo específico de atuação. A identificação do curso permitiu à pesquisadora delimitar com mais precisão o perfil dos respondentes, assegurando a coerência metodológica do estudo.

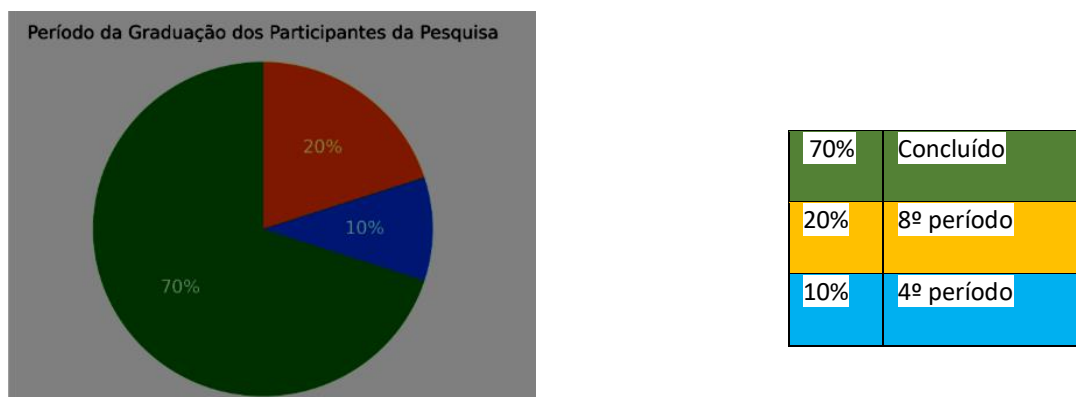
Os dados revelaram que 60% dos participantes cursavam Letras com habilitação em Português-Inglês, enquanto 40% estavam matriculados no curso de Letras com habilitação exclusiva em Inglês. Essa distinção, embora sutil, é significativa, pois ambos os grupos compartilham a formação em língua inglesa, mas podem apresentar trajetórias, enfoques curriculares e experiências formativas distintas. A presença de estudantes de ambas as habilitações enriquece a análise, ao permitir observar como diferentes formações dentro da mesma área dialogam com os desafios do ensino de inglês em contextos mediados por tecnologias digitais.

Portanto, a pergunta sobre o curso de graduação não apenas cumpriu um papel de filtragem dos dados, mas também contribuiu para o aprofundamento das análises qualitativas, ao permitir a observação de possíveis nuances entre os grupos. A partir dessas respostas, tornou-se possível compreender como os sujeitos, apesar das diferentes habilitações, compartilham desafios semelhantes na formação docente, o que reforça a relevância da investigação e aponta para a necessidade de políticas e práticas formativas mais integradas e sensíveis à diversidade interna dos cursos de Letras.

A segunda pergunta “Qual período da graduação está cursando na UFS?” foi elaborada com o intuito de identificar em que etapa da formação os participantes se encontravam no momento da pesquisa. Essa informação é essencial para traçar o perfil do público envolvido no estudo e compreender como o tempo de permanência na universidade pode influenciar percepções, vivências e respostas relacionadas à formação docente em língua inglesa. Saber se

os sujeitos estão no início, no meio ou no final do curso permite à pesquisadora contextualizar melhor as respostas e observar possíveis padrões ou divergências ligados à trajetória acadêmica.

GRÁFICO 2 – Pergunta 2 (Seção 1): Qual período da graduação está cursando na UFS?



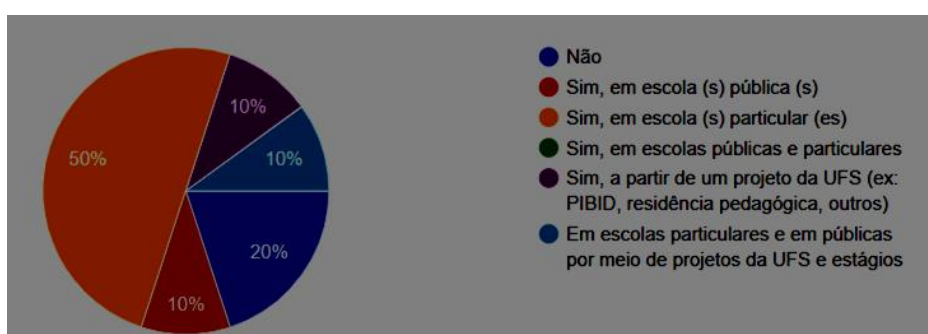
Os dados apontaram que 70% dos respondentes já haviam concluído o curso de graduação, enquanto 10% estavam no quarto período e 20% no oitavo período. Essa composição revela um predomínio de egressos ou concluintes, o que confere à pesquisa um olhar retrospectivo e reflexivo sobre a formação recebida. Esses participantes, por já terem atravessado todo o percurso formativo, têm condições de avaliar com mais distanciamento crítico os desafios enfrentados, os recursos disponíveis, e os impactos que a cultura digital e o ensino remoto emergencial tiveram sobre sua aprendizagem e preparação para a docência.

No entanto, é importante reconhecer que a maturidade acadêmica e pessoal não está necessariamente vinculada ao tempo de curso. Ainda assim, o momento em que o aluno se encontra pode afetar sua disposição, sua carga de trabalho e sua capacidade de adaptação. Estudantes em final de curso, como os do oitavo período, muitas vezes enfrentam acúmulo de estágios, elaboração de trabalhos finais e um cansaço acumulado que pode influenciar sua percepção da própria formação. Essa sobrecarga, somada ao contexto de instabilidade provocado pela pandemia e pela adoção do ensino remoto, pode gerar sentimento de frustração ou esgotamento.

Por outro lado, os estudantes do início do curso, como os do quarto período, que ainda vivenciavam o impacto da transição para o ambiente universitário, podem ter enfrentado desafios distintos, sobretudo pela quebra de expectativas em relação à vivência acadêmica presencial. Muitos ingressaram na universidade esperando uma rotina de sala de aula, convivência coletiva, troca com professores e colegas, e se depararam com um modelo virtual, solitário e, muitas vezes, marcado por limitações tecnológicas e pedagógicas. Para esses alunos, adaptar-se a uma universidade digitalizada pode ter sido especialmente difícil, o que certamente repercute em suas experiências formativas.

A identificação do período cursado pelos participantes não se resume a uma questão administrativa, mas carrega implicações profundas para a análise dos dados. Ela nos permite compreender os sujeitos em sua pluralidade de experiências e reconhecer que a formação docente não acontece de maneira linear ou homogênea. O tempo de curso, o contexto vivido e a bagagem pessoal de cada aluno interferem diretamente na forma como ele se posiciona diante dos desafios educacionais contemporâneos. Assim, respeitar essas diferenças e interpretá-las com sensibilidade é um compromisso ético e epistemológico desta pesquisa.

GRÁFICO 3 – Pergunta 3 (Seção 1): Você já lecionou em escolas públicas ou particulares?



Ao analisar as respostas, percebemos se tratar de um público heterogêneo quanto às experiências de trabalho, sendo 20% que não tiveram experiência em sala de aula, outros 10% que tiveram experiência de sala de aula através de algum projeto da universidade, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), 10% dos voluntários atuaram em escolas públicas, outros 10% tiveram uma experiência mista ao atuar em escolas particulares, projetos da universidade e estágio e, por fim, 50% atuaram somente em escolas particulares.

Esses resultados permitem perceber que os colaboradores com a pesquisa possuem realidades e culturas diferentes, o que podem impactar suas respostas em diversos níveis. Segundo Bordieu (2007, p. 41), “As respostas que as pessoas dão às questões de uma entrevista não são apenas o reflexo daquilo que elas pensam, mas também o reflexo da posição social em que estão, da sua educação, das suas experiências e dos seus hábitos.” Isto é, as pessoas enxergam o mundo de forma diversa e esse olhar específico pode resultar em respostas de acordo com o modo de pensar e o modo de viver de cada um.

A educação brasileira desempenha um papel fundamental na formação social e econômica do país, sendo ofertada tanto por instituições públicas quanto particulares. Essas duas modalidades de ensino apresentam diferenças significativas em diversos aspectos, notadamente em relação à qualidade do ensino, à remuneração docente e às demandas de

trabalho dos professores. A análise dessas diferenças é essencial para compreender os desafios enfrentados pelos profissionais da educação.

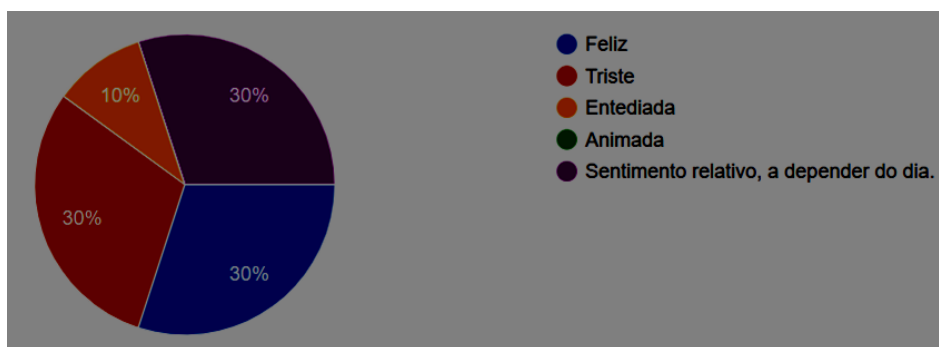
No que concerne ao ensino, observa-se que as escolas particulares, de forma geral, possuem maior flexibilidade curricular, podendo adotar materiais didáticos diferenciados, ofertar atividades extracurriculares diversificadas e investir em inovações tecnológicas. Essa realidade, porém, não implica necessariamente em uma qualidade superior de ensino, pois o desempenho dos alunos também está relacionado a fatores socioeconômicos e ao envolvimento familiar. Nas escolas públicas, a estrutura curricular é padronizada pelo Estado, e, muitas vezes, enfrenta desafios como falta de recursos, infraestrutura inadequada e turmas superlotadas, que impactam diretamente na qualidade da educação.

A remuneração docente também apresenta disparidades significativas entre os dois segmentos. Enquanto professores da rede pública, em alguns estados e municípios, possuem salários mais elevados e estabilidade empregatícia garantida por concursos públicos, os docentes da rede particular frequentemente têm remunerações inferiores e maior instabilidade contratual.

Outro fator que merece destaque é a carga de trabalho dos professores. Na rede pública, os docentes frequentemente enfrentam um alto número de alunos por turma, além de desafios relacionados à indisciplina, às condições precárias das escolas e às exigências burocráticas. Em contrapartida, os professores da rede particular, embora possam contar com melhores condições estruturais e menor número de estudantes por sala, estão submetidos a cobranças constantes por resultados e satisfação dos clientes (pais e alunos), o que pode gerar pressão psicológica e instabilidade profissional.

Dessa forma, ao responder à pergunta “Você já lecionou em escolas públicas ou particulares?”, é essencial considerar as diferenças estruturais, salariais e de carga de trabalho que caracterizam cada modalidade. Essa experiência profissional docente pode fornecer uma compreensão mais aprofundada dos desafios e das potencialidades do sistema educacional, do ponto de vista do participante do questionário, a partir da sua experiência de vida, contribuindo para a formulação de estratégias que melhorem as condições de ensino-aprendizado e para o desenvolvimento desta pesquisa. É Importante, neste ponto, destacar que alunos sem diploma ou recém formados não possuem, geralmente, grandes oportunidades para lecionar em escolas públicas.

GRÁFICO 4 – Pergunta 4 (Seção 2): Como você se sentia, como discente, ao estudar remotamente durante o tempo da pandemia?



Os voluntários revelaram que se sentiram felizes, tristes e com sentimentos relativos a depender do dia, quando em contato com a forma remota do ensino emergencial (30% se sentiram tristes, 30% com sentimento relativo, a depender do dia, 30% felizes e 10% entediados). É indispensável comentar que a pandemia foi um período de incertezas. O período da pandemia de COVID-19 teve um impacto significativo no psicológico dos estudantes, especialmente no contexto do ensino remoto.

A imposição de restrições e o distanciamento social criaram um ambiente de incertezas e estresse, afetando negativamente a saúde mental dos alunos. Muitos enfrentaram dificuldades relacionadas à adaptação ao novo modelo de aprendizagem, que frequentemente envolvia uma sobrecarga de tarefas, a falta de interação social e o isolamento. Além disso, o ambiente doméstico, em muitos casos, não estava preparado para comportar as exigências de um estudo eficaz, o que gerou uma sensação de desconforto e dificuldade na concentração.

O ensino remoto também expôs desigualdades no acesso a recursos tecnológicos, o que agravou as condições de aprendizagem para estudantes de contextos sociais mais vulneráveis. A ausência de suporte presencial e a dificuldade de comunicação direta com professores e colegas contribuíram para o aumento de sentimentos de ansiedade, depressão e frustração, comprometendo o engajamento e a motivação dos alunos.

Portanto, podemos dizer que pandemia da COVID-19 trouxe impactos significativos para a educação, alterando a rotina de ensino e aprendizado. Um aspecto fundamental para a pesquisa acadêmica é compreender os sentimentos dos estudantes durante esse período, pois o fator psicológico desempenha um papel crucial no rendimento acadêmico. O isolamento social, a falta de interação presencial com professores e colegas, bem como as dificuldades de acesso a recursos tecnológicos, afetaram a motivação e a saúde emocional dos alunos.

O intuito da referida pergunta é compreender como os estudantes de licenciatura se sentiram emocionalmente ao longo do período, sabendo que o estado emocional dos estudantes pode interferir tanto positivamente quanto negativamente no aprendizado. Por um lado, a ansiedade, o estresse e a falta de suporte emocional podem levar à desmotivação, prejudicando a concentração e a capacidade de absorver novos conhecimentos. Por outro lado, estudantes

que receberam apoio emocional adequado e desenvolveram estratégias de resiliência puderam aprimorar sua autonomia e habilidades de autoaprendizagem.

Dessa maneira, analisar os sentimentos dos alunos durante a pandemia é essencial para identificar desafios vividos, o que pode impactar nas demais repostas do questionário. Ademais, a valorização do bem-estar emocional e a implementação de políticas de suporte psicopedagógico são fundamentais para garantir um processo educacional mais inclusivo e eficiente.

As duas próximas perguntas serão observadas em conjunto por se complementarem nas análises de pesquisa.

GRÁFICO 5: Pergunta 5 (Seção 2): Você ligava a câmera ao participar de aulas remotas?

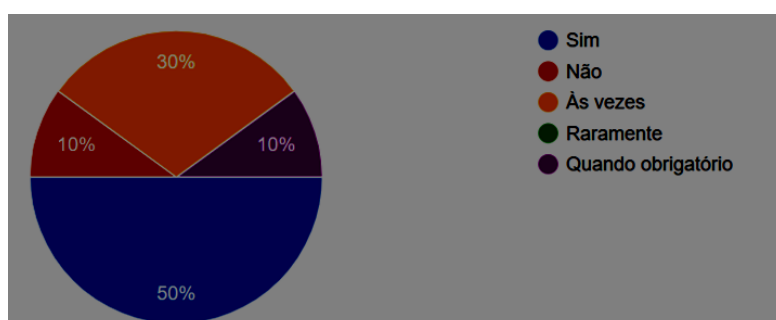
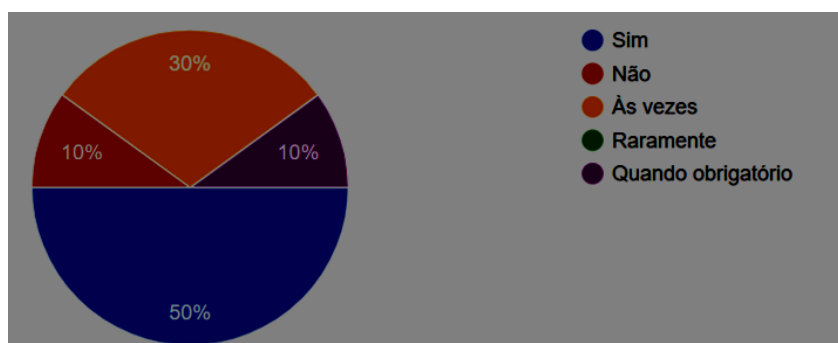


GRÁFICO 6 – Pergunta 6 (Seção 2): Você participava das aulas usando o microfone?



O intuito de ter incluído essa pergunta ao questionário circunda as grandes reclamações de professores escutadas por mim e proferidas pelos meus colegas de trabalho no cotidiano do ensino remoto emergencial, e que não se referem diretamente aos participantes desse questionário. As reclamações advinham do fato de grande parte dos estudantes não ligarem as câmeras e o microfone para participar das aulas, fato que gerava o efeito de isolamento interativo ainda maior nas aulas. Tanto os professores quanto os alunos poderiam se sentir isolados pela ausência do contato de voz e/ou de imagem. Além disso, o propósito da pergunta também visa contribuir com a argumentação da pesquisa em relação ao período emergencial.

Curiosamente, os números desta pesquisa se mostraram iguais em relação a essas

perguntas. 50% dos participantes diziam ligar a câmera e o microfone e 30% dos participantes dizem ter participado das aulas às vezes com esses recursos ativados, 10% confessaram ter participado das aulas não utilizando câmera e/ou microfone, e, por fim, outros 10% dizem ter utilizado esses recursos somente quando obrigatórios para a aula ou pela demanda do docente.

Ligar a câmera não significa dizer que os participantes a ligavam com o intuito de interagir com a aula, portanto, não se pode afirmar que eles, de fato, interagiram com a aula ao ligar o recurso, o que também pode ter acontecido. Já o microfone, pressupõe-se que é mais comum ativá-lo quando se tem o intuito de interagir com algo que o docente ou outros colegas de classe estão expondo como responder a uma pergunta, tirar uma dúvida ou confirmar que está escutando o que outras pessoas da mesma reunião estão expondo.

De acordo com Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p.7), acredita-se que:

o uso das TDIs deva ir além da mera adoção de aplicativos e softwares, que permitam não a transposição do conteúdo analógico (livro, caderno) e da aula expositiva para as telas dos computadores, tablets e smartphones, mas que fomentem o engajamento nas atividades didáticas, a interação, e a interatividade, com o conteúdo das aulas.

Durante a pandemia, muitos estudantes participaram das aulas remotas com câmeras e microfones desligados, reduzindo significativamente a interação com professores e colegas. Essa falta de participação ativa impactou o processo de ensino aprendizagem, uma vez que a interação é um elemento essencial para a construção do conhecimento.

A interação nas aulas permite que os alunos esclareçam dúvidas em tempo real, compartilhem ideias e aprimorem a compreensão dos conteúdos. Alunos que participam ativamente tendem a desenvolver maior engajamento, aumentando a motivação para os estudos. Além disso, a interação promove habilidades socioemocionais, como a confiança para se expressar e a colaboração com os demais.

Por outro lado, a falta de interação pode levar ao isolamento acadêmico, que pode dificultar o aprendizado e reduzir o vínculo com os colegas de licenciatura e com os professores universitários. Muitos alunos que não ligavam câmera e microfone durante as aulas remotas podem ter enfrentado dificuldades emocionais, técnicas ou de ambiente domiciliar, comprometendo seu desempenho acadêmico.

Longe de ser uma simples questão de participação técnica, o ato de abrir a câmera ou o microfone carrega implicações emocionais, sociais e estruturais profundas, especialmente em um cenário de crise sanitária, instabilidade econômica e desestruturação da rotina educacional. Muitos estudantes podem ter optado por não ligar a câmera por se sentirem inseguros ou constrangidos com o ambiente doméstico em que estavam inseridos. A exposição visual do

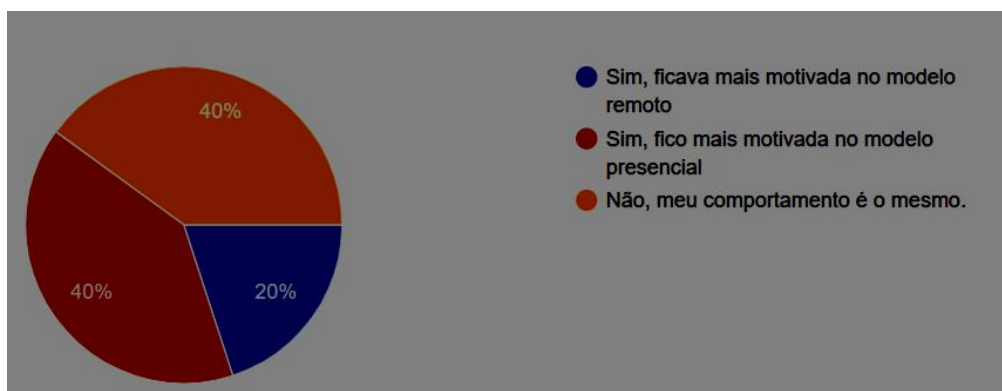
espaço pessoal, com suas particularidades e, muitas vezes, com uma decoração simples, improvisada ou compartilhada com outros membros da família, gerava desconforto. O medo de julgamentos, explícitos ou implícitos, era real, especialmente para aqueles que não dispunham de um ambiente que consideravam "adequado" ou "apresentável". Essa insegurança espacial é um reflexo da desigualdade social que atravessa o cotidiano dos estudantes e que, no ensino remoto, ficou ainda mais evidente.

Outros estudantes também podem ter tido dificuldades relacionadas ao barulho e à ausência de um ambiente silencioso para participar das aulas. Casas pequenas, cheias, com irmãos menores, televisões ligadas ou conversas paralelas tornavam quase inviável o uso do microfone. Nesses contextos, manter o microfone desligado e não participar da aula era uma forma de respeito aos colegas e professores, mas também uma tentativa de preservar um mínimo de concentração diante do caos sonoro que muitas vezes envolvia o espaço doméstico. O silêncio, nesse caso, não significava ausência, mas uma tentativa de permanência frente às limitações impostas pela realidade.

Além disso, questões subjetivas como timidez, baixa autoestima e desconforto com a própria imagem também podem ter influenciado a decisão de manter a câmera desligada. Para muitos estudantes, se ver na tela pode gerar ansiedade, insegurança ou um sentimento constante de vigilância. A câmera, que em um ambiente presencial equivale ao olhar do outro, tornava-se uma espécie de espelho permanente, intensificando inseguranças que já existiam. Dessa forma, o ato de desligar a câmera pode representar, muitas vezes, uma forma de proteção emocional, e não um sinal de desinteresse ou descaso, como por vezes foi interpretado.

Assim, a pergunta “Você ligava a câmera e o microfone ao participar de aulas remotas?” busca compreender o nível de engajamento dos estudantes e os possíveis desafios enfrentados nesse período. A análise dessa interação pode fornecer *insights* valiosos sobre como melhorar a participação dos alunos em futuras abordagens pedagógicas, seja no ensino remoto ou presencial.

GRÁFICO 7- Pergunta 7 (Seção 2): Você percebe diferença no seu comportamento durante as aulas quando comparados o ensino remoto e o ensino presencial?



Com a presente pergunta, buscava-se perceber se os participantes do questionário percebiam a diferença quando são estudantes no modo presencial e quando são estudantes remotos. 40% dos participantes disseram ficar mais motivados no modelo presencial, 40% afirmaram que o comportamento continuava o mesmo e 20% que se sentiam mais motivados no modelo remoto.

Os estudantes tendem a se sentir mais motivados com aulas presenciais devido a diversos fatores interligados ao processo de aprendizagem e à dinâmica social presente nesse formato. Primeiramente, o ambiente físico da sala de aula proporciona uma interação direta e constante entre alunos e professores, o que facilita o esclarecimento de dúvidas e promove uma comunicação mais eficaz. Essa interação presencial contribui para o engajamento dos estudantes, criando um espaço mais propício ao desenvolvimento de um vínculo afetivo com o conteúdo, com os colegas e com os educadores. Essa afirmação pode ser corroborada pelos dados da pesquisa que mostram que 60% dos participantes preferem o ensino presencial. Em consonância com Vygotsky (1998, p.152), “o aprendizado é mais eficaz quando ocorre em um ambiente social, onde a interação direta com os outros promove o desenvolvimento cognitivo e a motivação dos estudantes”.

Além disso, o ambiente presencial favorece a construção de uma rotina estruturada, com horários fixos e um cronograma de atividades que facilita a disciplina e o comprometimento dos alunos. A presença de outros colegas de classe também tem um impacto positivo, uma vez que os estudantes se sentem parte de uma comunidade, o que pode gerar um senso de pertencimento e uma motivação coletiva para o aprendizado.

Outro aspecto relevante é que, nas aulas presenciais, os professores têm a possibilidade de adaptar suas metodologias de ensino de maneira mais dinâmica, utilizando recursos diversos, como atividades em grupo, discussões e experiências práticas, que contribuem para a aprendizagem ativa e a estimulação do interesse dos alunos. Portanto, as aulas presenciais oferecem uma série de elementos que favorecem a interação social, a organização e a adaptação

pedagógica, fatores que, em conjunto, podem tornar o processo de aprendizagem mais estimulante e envolvente para os estudantes.

A transição abrupta do ensino presencial para o ensino remoto emergencial durante a pandemia trouxe desafios significativos para estudantes e professores. No entanto, a geração de dados desta pesquisa revelou que 40% dos estudantes relataram que seu comportamento permaneceu inalterado entre os dois formatos de ensino. Essa informação sugere que, para uma parcela considerável dos alunos, os hábitos de estudo, a participação e o engajamento foram consistentes independentemente do ambiente de aprendizagem.

Essa constância de comportamento pode refletir tanto um senso de autonomia e disciplina acadêmica quanto desafios estruturais e individuais. Por um lado, estudantes que conseguiram manter seus níveis de atenção e desempenho demonstram um perfil resiliente e adaptável. Por outro, a resposta pode indicar que, para alguns alunos, a falta de engajamento já era uma realidade antes da pandemia e se manteve no ensino remoto.

Outro aspecto relevante é a influência dos recursos tecnológicos e do suporte familiar. Alunos com acesso adequado à internet, equipamentos apropriados e um ambiente propício aos estudos podem ter encontrado menos dificuldades para manter a rotina de aprendizado. No entanto, aqueles que enfrentaram limitações nesses aspectos podem ter mantido uma postura passiva tanto no ensino presencial quanto remoto, reforçando desigualdades preexistentes.

Dessa maneira, investir em metodologias ativas, acompanhamento individualizado e suporte socioemocional pode contribuir para aumentar o engajamento dos alunos, independentemente do formato de ensino adotado.

Entre os participantes da pesquisa, 20% afirmaram se sentir mais motivados nos estudos durante o período de ensino remoto. Embora esse dado represente uma parcela menor dos respondentes, ele chama a atenção por revelar que, mesmo em um contexto desafiador, alguns estudantes conseguiram encontrar estímulo e produtividade. Há diversas possibilidades para explicar esse fenômeno, ainda que nenhuma conclusão definitiva possa ser feita neste momento. Uma das hipóteses é que a flexibilidade proporcionada pelo ensino remoto, como a possibilidade de assistir às aulas em casa, reorganizar os horários de estudo e acessar os conteúdos em diferentes momentos, pode ter favorecido o engajamento de alunos que possuem maior autonomia ou que se sentem mais confortáveis fora do ambiente tradicional da sala de aula.

Outra possibilidade é que esses estudantes já tivessem familiaridade com tecnologias digitais, o que facilitou sua adaptação ao modelo remoto e reduziu as barreiras iniciais de aprendizagem. Para eles, o uso de plataformas digitais pode ter sido visto não como um obstáculo, mas como uma oportunidade de desenvolver habilidades importantes para o mercado

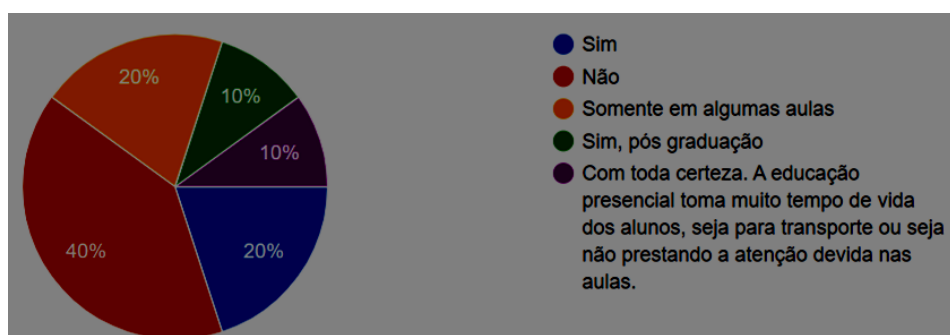
de trabalho e para o exercício da docência em contextos mediados por tecnologias. Além disso, alguns estudantes podem ter percebido uma redução nas distrações e pressões sociais típicas do ensino presencial, como deslocamentos longos, interações obrigatórias e exposição constante, o que pode ter contribuído para um ambiente mais propício ao foco e à concentração.

Outra possibilidade a ser considerada é que, para alguns estudantes, o ensino remoto tenha proporcionado um ambiente com menos ansiedade social, especialmente para aqueles que se sentem desconfortáveis com interações presenciais frequentes. A redução da exposição em sala de aula, a possibilidade de interagir por meio do chat ou em momentos mais planejados, e o controle sobre quando e como se manifestar academicamente podem ter contribuído para um ambiente mais seguro emocionalmente. Para esses estudantes, o distanciamento físico não significou isolamento, mas sim um espaço de respiro, onde puderam se expressar com mais confiança e participar das atividades sem o peso constante do julgamento alheio.

Há ainda outra possibilidade a ser considerada: alguns estudantes podem ter encontrado no ensino remoto uma oportunidade de equilibrar melhor os estudos com outras responsabilidades da vida pessoal, como trabalho, cuidados com familiares ou questões de saúde. A economia de tempo com deslocamentos e a possibilidade de organizar a rotina de forma mais flexível podem ter favorecido uma gestão mais autônoma e eficiente do tempo. Para esses estudantes, o novo formato pode ter representado não apenas uma adaptação, mas uma chance de continuar os estudos em meio a realidades que, no modelo presencial, poderiam ter levado à evasão ou à baixa participação. Assim, o ensino remoto pode ter funcionado como uma estratégia de permanência e valorização do percurso acadêmico em contextos adversos.

Também é possível considerar que, em meio à crise sanitária e às incertezas vividas durante a pandemia, o estudo passou a ocupar um lugar simbólico importante na rotina de alguns sujeitos. A dedicação à graduação pode ter se tornado uma estratégia de enfrentamento emocional, uma forma de manter a mente ocupada e ressignificar o tempo vivido em casa.

GRÁFICO 08 - Pergunta 8 (Seção 2): Você gostaria de voltar a estudar no modelo de ensino remoto?



Para essa alternativa, 20% dos participantes do questionário escolheram a opção “sim” que visava estudar totalmente no modelo remoto. Entretanto, 40% dos voluntários optou por não voltar a estudar no modo remoto e as razões podem ser aquelas já mencionadas anteriormente, quanto à motivação, rotina de estudos e contato pessoal com professores e colegas de classe. 20% optaram por estudar em modo remoto somente “em algumas aulas”, outros 20% dos voluntários clicaram na opção “outros” (que não aparece no gráfico, mas aparecia como opção no *Google Formulários*), na qual o participante poderia escrever o que desejasse. Neste último caso, 10% dos voluntários defenderam o ensino remoto na pós-graduação, motivo pelo qual essa afirmação aparece no quadro acima. Outros 10% defenderam o ensino remoto, pois afirmaram que o ensino presencial ocupa bastante tempo com deslocamento e outros trâmites próprios da educação presencial. Ao clicar na opção “outros”, os estudantes podiam escrever o que desejassem, desse modo, alguns voluntários resolveram expressar suas opiniões que aparecem nas cores verde e roxa do gráfico, respectivamente.

Desse modo, nesse último caso específico, um participante descreveu a vontade de participar de “modo remoto” em aulas de pós-graduação. Talvez pela confusão teórica entre o ensino remoto emergencial (ERE) e a modalidade de educação à distância (EAD). O ensino remoto emergencial, imposto pela pandemia, é uma adaptação rápida e temporária do ensino presencial, enquanto a educação a distância (EaD) é uma modalidade estruturada e planejada para a aprendizagem a distância.

A educação a distância (EaD) é uma modalidade que envolve uma estrutura pedagógica cuidadosamente planejada, com metodologias específicas e recursos digitais integrados, como já foi citado anteriormente nesta pesquisa. Já o ensino remoto emergencial é uma resposta improvisada à crise sanitária, caracterizado pela adaptação do ensino presencial para plataformas digitais sem o devido planejamento.

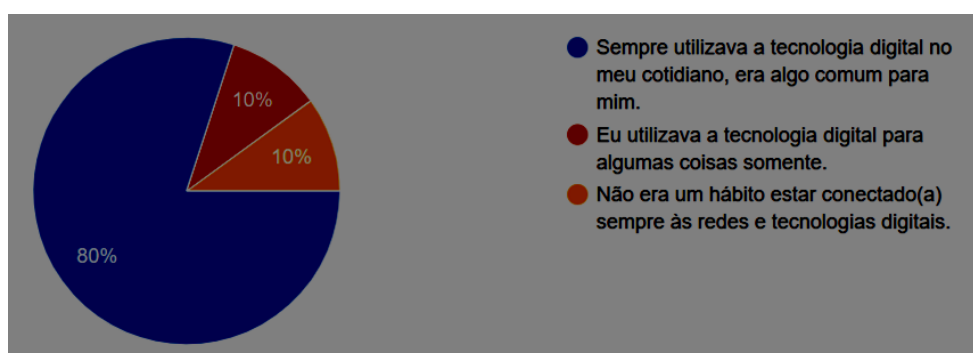
Decerto, após a retomada das atividades presenciais, a maioria dos voluntários (40%) expressou o desejo de não reviver essa experiência, o que foi externalizada nas respostas voluntárias do formulário. Esse sentimento parece estar diretamente relacionado a dificuldades enfrentadas durante o período de ensino remoto, tais como a falta de interação, dificuldades técnicas e prejuízos na aprendizagem, conforme apontam os dados dos demais gráficos.

A interação é um dos elementos centrais do ensino superior, promovendo o pensamento crítico, debates acadêmicos e construção do conhecimento coletivo. No ambiente remoto, a comunicação se tornou mais limitada, afetando a qualidade da troca de ideias entre alunos e professores. Muitos estudantes relataram sensação de esgotamento e desmotivação, impactando diretamente seu desempenho acadêmico, de acordo com a geração de dados desta tese. Assim,

é evidente que “os danos psicossociais causados pela pandemia da Covid-19 também devem ser considerados quando falamos de ERE. O estresse emocional também pode ser visto nos estudantes por se verem prejudicados na sua educação” (LUDOVICO; NUNES; BARCELLOS, 2021, p. 5)

Portanto, a resistência ao retorno do ensino remoto emergencial reflete não apenas dificuldades estruturais, mas também a necessidade de um ensino que favoreça o desenvolvimento integral do estudante. O avanço tecnológico deve ser utilizado para aprimorar a educação, mas não pode substituir a importância da vivência acadêmica presencial. Assim, a experiência pandêmica reforçou a valorização do ensino presencial e a necessidade de um modelo educacional que equilibre inovação tecnológica com interação humana e suporte acadêmico adequado.

GRÁFICO 9 - Pergunta 9 (Seção 2): Como era sua relação com as tecnologias digitais antes da pandemia e do ensino remoto emergencial?



Essa pergunta buscava perceber o contato anterior dos participantes em relação às tecnologias digitais. 80% dos participantes afirmam que sempre utilizavam a tecnologia digital no cotidiano. Já 10% afirmavam que utilizava a tecnologia digital somente para algumas coisas e outros 10% ponderaram que não era um hábito estar conectados às redes e tecnologias digitais.

Atualmente, é praticamente impossível dissociar a vida cotidiana das tecnologias digitais. Desde atividades simples, como fazer compras, pagar contas ou se comunicar com amigos e familiares, até ações mais complexas, como trabalhar remotamente, estudar ou acessar serviços públicos, tudo está profundamente mediado por dispositivos conectados à internet. A digitalização se tornou parte integrante da forma como vivemos, e essa dependência não é apenas uma questão de conveniência, mas de funcionalidade. Estar conectado hoje significa ter acesso à informação, à participação social e a oportunidades que, muitas vezes, são negadas àqueles que estão à margem desse processo tecnológico. Esse cenário também se reflete nos dados da presente pesquisa, em que 80% dos voluntários afirmaram utilizar as tecnologias

digitais diariamente em sua rotina, revelando que o uso desses recursos já é algo comum e naturalizado para a maioria dos participantes.

No contexto educacional, essa dependência também se intensificou. Plataformas de aprendizagem, bibliotecas digitais, ambientes virtuais de ensino e suportes de colaboração online passaram a fazer parte da rotina de estudantes e professores. Mesmo no ensino presencial, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se tornou uma extensão das práticas pedagógicas, oferecendo novos caminhos para explorar o conhecimento, ampliar a interação e personalizar o processo de aprendizagem. O dado levantado na pesquisa indica que esses estudantes já estavam inseridos, de algum modo, na lógica da cultura digital, o que pode ter favorecido sua adaptação técnica ao ensino remoto. No entanto, mesmo com a familiaridade declarada com as tecnologias, isso não elimina os desafios emocionais, pedagógicos e estruturais vividos durante o período. Por isso, compreender essa relação com as tecnologias exige uma leitura mais ampla e sensível, que considere tanto os hábitos de uso quanto os contextos e significados atribuídos a eles.

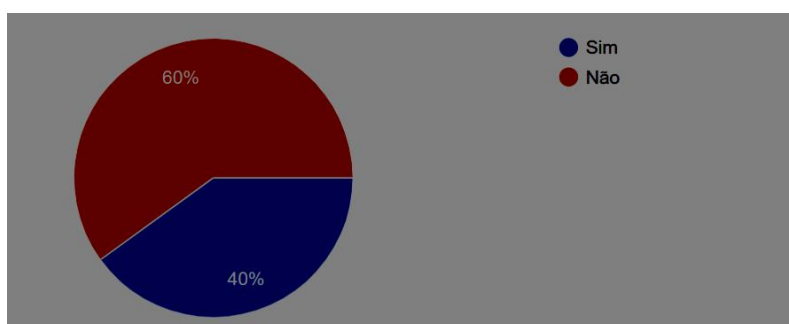
Muitas pessoas tiveram dificuldade em se acostumar com as aulas do ensino remoto emergencial do tempo da pandemia, pela falta de domínio com as tecnologias digitais. Por isso, enfrentaram dificuldades significativas ao se adaptarem ao modelo de ensino remoto emergencial, especialmente devido à falta de familiaridade e domínio com as tecnologias digitais. Essa transição abrupta do ensino presencial para o ensino remoto não foi acompanhada de uma preparação adequada, o que evidenciou uma lacuna considerável em termos de habilidades tecnológicas, tanto por parte de educadores quanto de alunos.

Primeiramente, a ausência de uma formação prévia no uso de plataformas digitais e recursos *online* impediu muitos estudantes de se adaptarem rapidamente ao novo formato de aula. A falta de familiaridade com as tecnologias exigidas para o ensino remoto, como videoconferências, *softwares* educacionais e sistemas de gestão de aprendizado, resultou em dificuldades técnicas, que frequentemente comprometiam a participação dos alunos e o acompanhamento do conteúdo. Além disso, muitos estudantes não tinham acesso adequado a dispositivos tecnológicos, como computadores ou conexões de internet estáveis, o que agravava ainda mais os desafios enfrentados.

Até mesmo os professores, muitos dos quais também careciam de experiência prévia com os dispositivos digitais, enfrentaram dificuldades em adaptar seus métodos pedagógicos ao ambiente online. A ausência de capacitação específica em tecnologias educacionais dificultou a implementação de práticas interativas e eficientes, o que afetou diretamente a qualidade do ensino remoto. Assim, tanto docentes quanto discentes se viram em uma situação de incerteza e inadequação, sem as habilidades digitais necessárias para uma transição fluida.

Essa adaptação não se restringiu ao domínio técnico dos dispositivos, mas envolveu também a compreensão e a incorporação de uma nova dinâmica comunicacional e pedagógica própria do ambiente digital. A emergência dessa cultura digital específica no contexto educacional revelou tanto potencialidades quanto fragilidades. Por um lado, possibilitou a continuidade do processo educativo e a exploração de novas metodologias de ensino. Por outro, evidenciou a necessidade de formação continuada dos docentes para o uso eficaz das TDIC. Nonato e Cavalcante (2022, p.25) ressaltam que “a experiência do Ensino Remoto Emergencial na pandemia da COVID-19 desvelou a fragilidade dessa formação continuada dos docentes da Educação Básica no Brasil”.

GRÁFICO 10: Pergunta 10 (Seção 3): Você gostaria de colaborar com a pesquisa por entrevista via *Google Meet* em horário previamente agendado, de acordo com a sua disponibilidade?



A última pergunta objetiva e com alternativas do questionário buscava perceber se os voluntários tinham interesse em continuar participando da pesquisa através de uma entrevista oral. Apenas 40% dos participantes buscaram cooperar para a segunda fase da pesquisa que será explicitada na terceira subseção deste capítulo sobre geração de dados, com a transcrição e análise das respostas.

A realização de entrevistas orais com cinco participantes marca uma etapa essencial da pesquisa, pois permite aprofundar a compreensão das experiências que os questionários, por sua natureza objetiva, não conseguem captar completamente. Essa fase qualitativa da geração de dados amplia o olhar sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências durante o ensino remoto emergencial e à relação com as tecnologias digitais no processo formativo. A escuta direta possibilita acessar dimensões subjetivas, afetivas e contextuais que não emergem apenas por números ou porcentagens, como as motivações, frustrações, expectativas e estratégias de enfrentamento que os participantes mobilizaram ao longo desse percurso.

Essa etapa é importante porque me permitiu dialogar com os sujeitos da pesquisa em uma relação mais horizontal e humanizada, valorizando suas vozes e reconhecendo que cada

trajetória carrega especificidades que merecem ser ouvidas com atenção. Por meio das entrevistas, torna-se possível entender, por exemplo, por que certos estudantes se sentiram mais ou menos motivados, quais foram os reais desafios para manter o vínculo com os estudos, ou o que significava, para eles, manter a câmera desligada durante uma aula online. Mais do que confirmar hipóteses, essa fase permite escutar o inesperado, o não dito nos formulários, revelando contradições, tensões e sentidos plurais que enriquecem e complexificam a análise da pesquisa.

É importante ressaltar que, durante as perguntas objetivas, procurou-se saber sobre as características gerais do período analisado, tentando compreender um pouco o *background* dos estudantes, os sentimentos gerados e as suas preferências. Já nas perguntas discursivas, analisaremos de modo mais denso as nuances dos letramentos digitais, dentro do conceito de cultura digital da BNCC, a partir das respostas enviadas pelos participantes.

4.1 - Análise das respostas discursivas

Nesta seção, discutiremos sobre as sete perguntas abertas ou discursivas presentes no questionário do *Google Forms*. Para facilitar a leitura e ser mais didática, a ordem das perguntas será crescente (1 a 7), e a numeração será diferente daquela presente no questionário original (Apêndice A), porém a numeração não altera a análise da geração de dados e nem a discussão das entrevistas. As perguntas abordaram sobre o ensino remoto emergencial, a relação com as tecnologias digitais e sobre os multiletramentos, o que abre margem para a discussão, análise e reflexão através do conceito de cultura digital da BNCC.

Como não serão divulgados os nomes reais dos envolvidos, os nomes fictícios serão utilizados a fim de distinguir as respostas de cada um. Os nomes fictícios serão: André, Bruno, Clara, Daniela, Eliane, Felipe, Gabriela, Henrique, Igor, João, Kaio, Laís, Marina, Nara e Olívia. Todos estudantes da UFS no período pandêmico, alguns já concluíram seus estudos quando esta tese ainda estava sendo escrita e outros ainda permaneciam cursando até o momento. Alguns voluntários eram mais diretos, objetivos e sucintos ao responder, outros desenvolviam mais as respostas, o que possibilitava perceber mais detalhes das suas opiniões e das suas experiências. A seguir, as respostas coletadas, ressaltando que, neste momento da pesquisa, não haverá a divulgação de todas as respostas discursivas, mas daquelas consideradas mais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Pergunta 1: Na sua percepção, como foi o ensino remoto emergencial da UFS na formação de professores?

No início da interpretação e análise das respostas discursivas, optei por disponibilizar algumas respostas repetidas e extremamente objetivas, para que os leitores desta tese possam perceber que isso foi algo que ocorreu com uma certa constância nas respostas argumentativas. Houve respostas que não demonstraram explicação mais profunda do que foi explicitado, como as respostas “bom” e “achei ruim” de alguns voluntários, palavras carregadas de sentidos, mas que poderiam ter discussões mais aprofundadas. Neste momento, eu posso, inclusive, fazer uma autocrítica em relação ao planejamento da pergunta em destaque, podendo ter adicionado previamente a palavra “por que?” para incitar ou motivar os participantes voluntários a explicarem melhor os seus pontos de vista sobre o ensino remoto emergencial.

Quase todas as respostas continham alguma crítica ao modelo de ERE, seja quanto ao seu fator desafiador, à falta de motivação ou por ter sido pouco efetivo. Depreende-se que nesse período, o discente precisava, muitas vezes, ser mais autônomo no seu processo de aprendizagem, por ser mais distante o contato entre os colegas de classe e os professores. É inegável que havia meios de haver comunicação, mas não seguindo os mesmos parâmetros que no modo presencial.

Na perspectiva de ensino em questão, o aluno precisa assumir um papel ativo, proativo e protagonista em relação às aulas, haja vista que, assim, esse poderá realizá-las de modo mais autônomo, quanto ao seu processo de aprendizagem (Freire, 1969). Já os professores tinham a extrair o sentido da informação, mais do que retê-la, além disso, necessita-se enfatizar a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração, ou seja, aprender a se reinventar diante dos desafios. Contudo, para que se vivencie esse modelo de ensino aprendizagem, é necessário que professor e aluno trabalhem em um mesmo ritmo de cooperatividade.

As respostas também revelaram opiniões diversas entre os estudantes de formação docente. Enquanto alguns destacam a efetividade do modelo no cumprimento da missão educacional, outros apontam suas fragilidades e limitações. A resposta de Bruno, por exemplo, enfatiza que o ensino remoto emergencial cumpriu seu papel ao proporcionar acompanhamento docente, garantindo continuidade ao aprendizado em meio ao cenário pandêmico. André também faz uma avaliação sucinta, mas positiva, ao classificar a experiência simplesmente como “boa”, indicando uma percepção menos crítica ou, ao menos, menos problemática do período.

Por outro lado, há relatos que expressam insatisfação e frustração com a experiência vivida. Clara descreve o ensino remoto emergencial como “extremamente raso e pouco efetivo”, apontando para a sensação de superficialidade no processo de aprendizagem, ressaltando a fragilidade desse modelo para a formação docente. Essa avaliação negativa

também aparece de forma direta na fala de Eliane, ao afirmar que “achou ruim”, e em Kaio, que relata a dificuldade de se engajar, dizendo que foi “muito difícil conseguir me emergir em qualquer assunto que falassem”. Essas falas revelam limites importantes relacionados à motivação, ao envolvimento e à qualidade das experiências formativas no ambiente remoto.

Eliane aponta o desafio de adequação a uma nova modalidade no momento mais crucial da formação e chama atenção para o fato de ter vivenciado o ensino remoto nos últimos períodos do curso, momento em que a necessidade de atividades práticas era ainda mais intensa, o que tornou a experiência particularmente desafiadora. Outros participantes adotam uma postura mais ambivalente, reconhecendo tanto a importância do ensino remoto quanto seus inúmeros desafios. Daniela, por exemplo, considera que o ensino remoto emergencial foi fundamental para evitar o atraso dos cursos, mas destaca que trouxe dificuldades, especialmente para a formação de professores, salientando os desafios motivacionais, a falta de engajamento e as dificuldades de organização impostas pelo ERE. Embora reconheça como positivo o aprendizado relacionado ao uso de tecnologias e à adaptação ao ensino on-line, ela ressalta que o ensino presencial é “muito mais animador” e favorece o engajamento dos estudantes. A falta de motivação, as falhas de conexão e a flexibilização excessiva nas formas de avaliação aparecem, em seu relato, como fatores que dificultaram o foco e a organização durante o período remoto.

Essa percepção também aparece no relato de Nara, que compreende o ensino remoto emergencial como uma medida necessária diante da pandemia, mas enfatiza os desafios enfrentados, sobretudo no que diz respeito à formação de professores. Entre os principais limites apontados estão as dificuldades de acesso à internet, o despreparo para o uso das tecnologias digitais e as restrições na realização de atividades práticas, como estágios e regência.

De modo geral, as falas revelam que, embora o ensino remoto emergencial tenha cumprido um papel institucional importante ao garantir a continuidade dos cursos, sua efetividade pedagógica foi vivenciada de maneira desigual pelos participantes. As diferentes percepções evidenciam um cenário marcado por tensões entre a necessidade de manter o funcionamento da universidade e as limitações impostas à qualidade da formação, especialmente em cursos de licenciatura.

A análise desses relatos evidencia que, embora tenha sido um recurso necessário para evitar a interrupção do curso, o ensino remoto emergencial apresentou limitações significativas na formação docente. Os relatos mostram que a maioria dos alunos considerou que o ERE cumpriu sua função, mas que foi negativo pela ausência da prática presencial e pela redução do contato direto com professores e colegas, segundo eles. Dessa forma, a pesquisa reforça a

importância de garantir uma preparação mais completa para os futuros professores e planos secundários para momentos de crise sanitária.

Pergunta 2: Na sua opinião e segundo a sua experiência, o ensino remoto emergencial da UFS cumpriu sua função de formação no momento pandêmico?

A maioria dos participantes acima opinaram que o ensino remoto emergencial cumpriu a sua função, mesmo com algumas ressalvas, mesmo que alguns ainda preferiram ter aulas no modo presencial, pois se sentem mais conectados e engajados. Foi notável que não se tinha outro meio, senão o remoto para prosseguir com as aulas. Engajar os discentes foi uma grande preocupação no planejamento de aulas e na criação do regulamento universitário que alertava que,

Diante da pandemia, o desafio de adaptar os conteúdos curriculares de componentes que foram planejados para aulas e atividades presenciais ao contexto virtual e/ou atividades remotas precisa levar em conta que o bom desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem irá requerer um especial cuidado por parte do docente no planejamento de atividades diversificadas que privilegiem a socialização. Assim, a colaboração entre docentes e discentes mesmo fisicamente distantes é fundamental para que não se trate de um ensino individualizado, mas, ao contrário, que o aluno se sinta acolhido em suas especificidades e estimulado como parte ativa nesse processo. (CONEPE, 2020, p. 17)

Alguns participantes, como Kaio, optam por respostas breves e afirmativas, sem maiores desenvolvimentos, o que pode indicar uma visão pragmática e talvez conformada com as limitações do contexto. Bruno, por sua vez, oferece uma resposta mais entusiasmada, destacando a experiência prévia da UFS com a Educação a Distância como fator facilitador para a transição emergencial. Essa confiança institucional, embora relevante, não aparece de forma generalizada entre os demais depoimentos, o que sugere que a infraestrutura da universidade, embora sólida em alguns aspectos, não garantiu uma experiência homogênea entre os discentes. Para ele, esse histórico contribuiu para que a universidade estivesse mais preparada para enfrentar uma situação extrema como a pandemia.

Clara também reconhece o cumprimento dessa função, ainda que de maneira pragmática, ao afirmar que “era o que tínhamos para o momento”, evidenciando a compreensão do caráter emergencial e provisório da experiência. Daniela também reconhece a adequação possível do ensino remoto dentro das circunstâncias impostas pela pandemia. Ambas reconhecem que o ERE foi o único caminho viável naquele momento, ainda que Daniela traga uma crítica importante ao afirmar sua preferência pelo ensino presencial, por considerá-lo mais

envolvente e capaz de favorecer vínculos afetivos e acadêmicos. Essa observação reforça um dos pontos discutidos ao longo da tese: o fato de que a mediação tecnológica, apesar de garantir acesso aos conteúdos, não substitui a experiência formativa integral que se dá nas trocas cotidianas do ambiente universitário presencial. Sendo assim, Daniela, a partir da sua postura ponderada, considera que o ensino remoto emergencial da UFS cumpriu sua função durante a pandemia, apesar dos muitos desafios enfrentados. No entanto, sua fala deixa claro o contraste com o ensino presencial, que, segundo ela, é “muito mais envolvente” e favorece o engajamento e a conexão dos estudantes com o curso e com a universidade. Essa comparação reforça a ideia de que o cumprimento da função formativa não se deu sem perdas significativas no plano das relações e da experiência acadêmica.

A fala de Eliane, por sua vez, introduz uma perspectiva mais crítica e reflexiva. Eliane afirma que o ensino remoto cumpriu sua função “de certa forma”, justamente por se tratar de um período atípico em que algo precisava ser feito para garantir a continuidade das atividades. Apontando que, mesmo compreendendo a excepcionalidade do contexto, houve perdas significativas ao ressaltar que “muito foi perdido durante esse momento”, o que nos leva a pensar sobre a qualidade da aprendizagem, da interação e da formação prática durante o período.

João, de maneira bastante subjetiva e sensível, revela como o impacto emocional influenciou diretamente seu desempenho acadêmico. A sua fala expõe um aspecto pouco abordado nas políticas institucionais durante o ERE: o adoecimento psíquico dos estudantes, a sobrecarga emocional e a solidão diante das telas. Ainda assim, João reconhece que conseguiu manter o vínculo com a universidade e se adaptar, o que evidencia também uma dimensão de resistência e aprendizagem subjetiva que muitas vezes passa despercebida nas avaliações formais. Embora reconheça que o ensino remoto emergencial cumpriu sua função “dentro do possível”, ele relata ter enfrentado dificuldades emocionais que afetaram sua participação nas aulas e resultaram em reprovações. Mesmo assim, destaca como aspecto positivo a possibilidade de manter o vínculo com a universidade e de aprender a se adaptar a uma nova forma de ensino, ainda que marcada por limitações, sobretudo no que diz respeito à formação prática.

Ao analisar esse conjunto de respostas, percebe-se que a função formativa do ensino remoto emergencial na UFS foi, em grande medida, cumprida sob o ponto de vista institucional: as aulas continuaram, os calendários foram reorganizados, e os cursos seguiram adiante. No entanto, sob a ótica do sujeito aprendiz, a formação experimentada foi atravessada por rupturas, adaptações forçadas e um constante sentimento de insuficiência. As respostas demonstram que, embora o ERE tenha garantido um certo tipo de continuidade acadêmica, ele não foi capaz de

assegurar, em muitos casos, a continuidade da formação no sentido pleno, que envolve afetos, práticas, vivências e interação humana.

Essa análise fortalece a importância de se pensar, para além do acesso à tecnologia e à conectividade, as condições subjetivas, pedagógicas e emocionais para o aprendizado em tempos de crise. A escuta dos estudantes, como neste caso, não apenas revela as falhas e acertos das políticas emergenciais, mas aponta caminhos mais sensíveis e humanos para a construção de uma educação digital que realmente forme, acolha e transforme.

Pergunta 3: Você acha que a sua formação foi prejudicada pela dinâmica emergencial do período pandêmico? Comente.

As respostas à pergunta 3, que questiona se a formação dos estudantes foi prejudicada pela dinâmica emergencial instaurada durante o período pandêmico, revelam uma diversidade de percepções que merecem atenção cuidadosa, especialmente quando se busca compreender os impactos reais do ensino remoto emergencial sobre a formação universitária. Embora uma parte dos respondentes, como João, André e Bruno, por exemplo e outros voluntários, tenha afirmado de forma direta que sua formação não foi prejudicada, respostas mais elaboradas expõem aspectos importantes sobre as limitações vivenciadas no processo formativo.

A geração de dados revela essa diversidade de percepções. Bruno enfatizou que “de forma nenhuma” o ensino remoto comprometeu sua trajetória, a não ser pela falta de conexões sociais, um aspecto essencial da vida universitária que se perdeu com o distanciamento físico. A ausência de encontros casuais nos corredores, dos debates espontâneos em sala e do contato direto com professores e colegas criou um ambiente acadêmico mais solitário, o que para muitos foi um impacto tão relevante quanto as dificuldades de aprendizagem.

Para Clara, o problema foi outro. Ela percebeu uma grande quantidade de conteúdos assíncronos e pouco suporte síncrono. Isso reflete uma das críticas mais comuns ao ensino remoto, a sensação de estar aprendendo sozinha, sem o mesmo nível de interação e apoio que a sala de aula proporcionava. O ensino deixou de ser uma experiência coletiva para se tornar algo mais individualizado, onde a autonomia do estudante passou a ser uma exigência constante.

Daniela trouxe um relato ainda mais profundo, que ilustra bem as transformações psicológicas impostas por esse período. Ela conseguiu acompanhar os estudos, mas precisou se esforçar muito mais, o que acabou gerando ansiedade. Além disso, um efeito colateral inesperado foi a mudança nos seus hábitos de leitura. O contato excessivo com redes sociais e telas digitais fez com que seu interesse pela literatura diminuísse, criando uma dependência

maior da tecnologia. Esse é um ponto que merece atenção, o ensino remoto não impactou apenas o aprendizado formal, mas também a maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento de forma geral. Em contrapartida, alguns estudos mostram que com as técnicas corretas, a leitura literária pode desenvolver sua função a partir das tecnologias digitais:

Dessa forma, os componentes principais de um currículo emergencial, nesse momento desafiador, devem atender ao desenvolvimento humano e à vida social. A leitura literária ainda que por meio de um suporte digital pode mobilizar a imaginação. O processo de leitura tende a proporcionar bem-estar, ao ativar memórias pessoais e emoções. Logo, vemos a relevância da literatura no atual contexto. O uso das tecnologias móveis torna-se, portanto, um modo de impulsionar a aprendizagem no contexto emergencial de ensino, no qual o telefone celular se destaca em virtude de sua mobilidade. (MELO et al., 2021, p. 101716)

Por fim, Eliane trouxe uma questão ainda mais delicada: a perda da prática. Como futura professora, os últimos períodos de seu curso eram voltados para os estágios, e a impossibilidade de vivenciá-los presencialmente foi uma grande limitação. Esse depoimento reforça um dos maiores desafios da educação a distância: algumas experiências simplesmente não podem ser substituídas por uma tela. O contato com a realidade da profissão, os desafios práticos, a troca de olhares com alunos em sala de aula, tudo isso foi perdido para aqueles que precisavam da vivência presencial para consolidar sua formação.

Henrique traz uma percepção clara da dificuldade de concentração, algo bastante recorrente em diversos relatos ao longo da pandemia. A ausência do ambiente físico da sala de aula, das trocas espontâneas entre colegas, da escuta atenta do professor e até mesmo dos rituais do cotidiano acadêmico, como o deslocamento até a universidade, impactaram diretamente a disposição e o foco de muitos estudantes. A tela do computador, que se tornou mediação obrigatória, não conseguiu compensar a ausência do corpo presente no processo educativo. A falta de atenção descrita por Henrique é, portanto, um sintoma de um contexto maior de sobrecarga emocional, cansaço digital e desorganização da rotina estudantil.

Igor aprofunda ainda mais essa análise, destacando a falta de interação presencial, os abalos emocionais e, sobretudo, a limitação nas atividades práticas como elementos que comprometeram sua aprendizagem. Sua fala traduz uma vivência de frustração que não se explica apenas pela falta de infraestrutura ou metodologias digitais, mas pela inadequação da própria lógica emergencial diante da complexidade que é formar-se como sujeito crítico, reflexivo e preparado para a vida profissional. A formação universitária, como Igor bem coloca,

não se faz apenas pela entrega de conteúdo, ela exige presença, convivência, exercício coletivo da escuta e da prática. Ao reconhecer os esforços da universidade e dos docentes, Igor também demonstra sensibilidade para a dimensão institucional do problema, mas aponta com firmeza que o contexto remoto não garantiu o mesmo nível de completude formativa do ensino presencial.

Já João, e tantos outros que apenas responderam “não”, representam um grupo que, por múltiplos motivos, não percebeu prejuízos significativos em sua trajetória durante o ensino remoto. Essa resposta, ainda que breve, não deve ser ignorada, pois revela a capacidade de adaptação de alguns sujeitos frente ao caos pandêmico. Seja por um perfil mais autônomo, por uma área de estudo menos dependente de práticas presenciais ou por um ambiente doméstico mais favorável, esses estudantes conseguiram transitar por esse período com relativa tranquilidade. No entanto, a simplicidade da resposta também pode indicar a normalização de um modelo de formação mais conteudista e reprodutivo, no qual o vínculo com a universidade se reduz à realização de tarefas acadêmicas, independentemente da profundidade da aprendizagem ou da experiência formativa mais ampla.

Essa diversidade de respostas reforça a importância de uma escuta qualificada dos estudantes quando se avalia políticas educacionais em contextos de crise. A formação universitária não pode ser reduzida a índices de evasão ou aprovação, ela é feita de vivências, emoções, afetos, interações e desafios diários que nem sempre aparecem nas estatísticas. Ao trazer à tona esses depoimentos, esta tese reafirma que pensar a educação digital, especialmente em sua vertente emergencial, exige sensibilidade para os impactos subjetivos, para as desigualdades no acesso e para as rupturas nos processos de ensinar e aprender. Não se trata de negar os avanços possíveis nem de ignorar as conquistas, mas de reconhecer que, para muitos, a formação durante a pandemia foi atravessada por perdas silenciosas e que essas perdas também precisam ser nomeadas, elaboradas e reparadas na construção de uma educação mais justa e humanizada.

As respostas para essa pergunta específica ressaltaram vários tópicos importantes para a discussão. O primeiro: a questão dos estágios não presenciais. Depois, a questão de perder o interesse por algumas áreas que antes tinham interesse pela desmotivação do modo de ensino. Os estágios não presenciais tiraram um pouco da experiência que os estudantes de licenciatura tinham de “sentir o chão da sala de aula”, como dizemos coloquialmente para nos referir a viver o espaço escolar, por não terem a oportunidade de observar as interações entre os alunos da educação básica, entre professor-aluno, a dinâmica do ambiente escolar, os percalços da estrutura física e da falta de materiais, entre outros.

Portanto, a participante que discutiu sobre os estágios não presenciais viveu a cultura

digital escolar que pode ser compreendida como o conjunto de práticas, recursos e interações mediadas pela tecnologia que moldam os processos de ensino e aprendizagem no ambiente digital. Durante a pandemia, essa cultura tornou-se central na educação, exigindo dos estagiários o domínio de plataformas como *Google Classroom*, *Microsoft Teams* e *Moodle* para a realização de aulas e atividades. O uso de plataformas interativas, como *Mentimeter*, *Jamboard* e *Padlet*, tornou-se uma alternativa para estimular a participação dos estudantes e diversificar as metodologias pedagógicas.

Além da necessidade de adaptação tecnológica, a cultura digital escolar também impôs novas formas de interação entre professores e alunos. Com a comunicação mediada por telas, os estagiários enfrentaram dificuldades em avaliar o engajamento dos estudantes, visto que muitos optavam por manter as câmeras e microfones desligados. A ausência de contato visual e linguagem corporal limitaram a percepção sobre o aprendizado, tornando a docência mais dependente de indicadores indiretos, como a participação no chat e a entrega de atividades.

A transição para o estágio remoto emergencial trouxe desafios significativos para a formação dos futuros professores. Primeiramente, a ausência do contato presencial restringiu a vivência da dinâmica real da sala de aula, impactando a formação de habilidades essenciais, como a mediação de conflitos, o gerenciamento da turma e a construção de vínculos com os alunos. Essas habilidades, que são desenvolvidas a partir da prática e da observação de contextos reais, tornaram-se mais difíceis de serem adquiridas no ambiente virtual.

Outro desafio foi a falta de suporte síncrono em diversas atividades do ensino remoto. Muitos estagiários relataram que as aulas consistiam majoritariamente em conteúdos assíncronos, reduzindo o contato direto com os professores supervisores e os alunos. Essa limitação dificultou a troca de experiências e a construção de uma identidade docente mais sólida. Além disso, a necessidade de um maior esforço individual para acompanhar as demandas acadêmicas gerou sobrecarga e, em alguns casos, impacto na saúde mental, como ansiedade e estresse.

A experiência do estágio remoto também revelou a desigualdade digital presente no ensino brasileiro. Muitos alunos enfrentaram dificuldades para acompanhar as atividades devido à falta de acesso à internet de qualidade e a dispositivos adequados. Esse fator impôs um desafio adicional para os estagiários, que precisaram adaptar suas estratégias pedagógicas para lidar com essa realidade, reforçando a importância da inclusão digital na educação.

Apesar das dificuldades, o estágio remoto também proporcionou aprendizados valiosos para os futuros professores. A necessidade de adaptar metodologias ao ambiente virtual desenvolveu habilidades importantes, como a familiaridade com recursos tecnológicos, a capacidade de inovação e a flexibilidade na construção das aulas. A experiência demonstrou

que o ensino digital pode complementar o ensino presencial, trazendo novas possibilidades pedagógicas.

No entanto, os relatos de estagiários indicam que, mesmo com os avanços tecnológicos, o ensino remoto não substitui a importância da experiência presencial na formação docente. O contato direto com os alunos, a observação das interações em sala de aula e a vivência prática da docência são elementos fundamentais que não podem ser plenamente replicados no ambiente digital.

Assim, a experiência do estágio remoto emergencial trouxe à tona uma reflexão essencial sobre o futuro da formação de professores. A cultura digital escolar está consolidada e continuará presente no ensino, mas é necessário equilibrar o uso da tecnologia com a valorização da prática presencial. A formação docente precisa considerar esses novos cenários, garantindo que os futuros professores estejam preparados tanto para o ensino digital quanto para os desafios da sala de aula física.

Essas respostas nos mostram que o impacto do ensino remoto emergencial vai muito além do simples acesso ao conteúdo. Ele afetou a maneira como os professores em formação inicial se sentiam em relação ao aprendizado, à sua profissão e até mesmo a si mesmos. Alguns conseguiram se adaptar sem maiores dificuldades, mas muitos sentiram os efeitos da falta de interação, do excesso de independência e da sobrecarga emocional. A grande lição que fica desse período é que a educação não se resume apenas à transmissão de conhecimento. Ela é também um espaço de troca, de convivência e de crescimento pessoal, e qualquer modelo educacional que desconsidere esses aspectos humanos está fadado a deixar lacunas na formação dos estudantes.

Pergunta 4: Após a pandemia, qual é a sua relação com as tecnologias digitais? Explique.

As respostas à pergunta 4 revelam transformações importantes nas relações estabelecidas entre os sujeitos e as tecnologias digitais após o período pandêmico. Ainda que alguns participantes tenham declarado não perceber mudanças significativas, como Felipe ao afirmar que sua relação com as tecnologias "continua a mesma", a maioria dos depoimentos aponta para um estreitamento dessa relação.

André destaca uma postura proativa e ética em relação à sua atuação como professor ao afirmar que continua se atualizando, pois considera essencial que os docentes estejam em constante sintonia com as novas tecnologias, ao enfatizar que “continuo me atualizando porque acho muito importante que os professores sempre estejam atualizados em relação às novas tecnologias.”. Esse posicionamento expressa uma compreensão madura da profissionalização

docente no contexto da cultura digital, em que o domínio técnico não é suficiente, é preciso também acompanhar criticamente as inovações e refletir sobre sua aplicabilidade pedagógica. A formação docente contínua, nesse sentido, torna-se um imperativo que extrapola as exigências curriculares e se inscreve no compromisso ético com a educação de qualidade.

Bruno e Clara evidenciam um tipo de apropriação que se deu de forma natural e estratégica: Bruno passou a planejar suas aulas já considerando as possibilidades que as tecnologias oferecem, e Clara encontrou novos caminhos profissionais a partir das habilidades que desenvolveu, como a oferta de aulas particulares online e sua experiência em uma escola virtual. Ambas as falas apontam para uma ampliação das fronteiras da atuação pedagógica mediada pelas tecnologias e indicam que a cultura digital, em vez de ser um desafio pontual do período pandêmico, tornou-se um elemento estruturante das práticas de ensino e aprendizagem.

Daniela, ao afirmar que se tornou dependente das tecnologias, toca em uma dimensão importante e ambivalente da cultura digital: o equilíbrio entre o uso produtivo dos recursos tecnológicos e a sua incorporação excessiva ao ponto de causar desconforto ou limitação. A dependência pode estar associada à sensação de que é impossível retornar a métodos anteriores ou de que se está à mercê da lógica algorítmica das plataformas digitais. Essa reflexão é fundamental para que a formação docente também contemple debates sobre saúde mental, autonomia, tempo de tela e soberania digital.

Eliane sintetiza de forma clara o que se observa nas falas anteriores: o aprimoramento no uso das tecnologias digitais passou a integrar seu cotidiano pessoal e profissional, promovendo ganhos tanto na organização da vida quanto na prática do ensinar. Seu depoimento demonstra que a pandemia, embora traumática em muitos aspectos, funcionou como um catalisador de competências e saberes que hoje se mostram indispensáveis para a atuação docente no século XXI.

Igor e João, por exemplo, reconhecem um aumento no uso das tecnologias digitais, o que revela não apenas uma continuidade da dependência instaurada no período pandêmico, mas também a ampliação dessa prática, mesmo em um contexto pós-crise sanitária. Esse dado é relevante porque indica que, para muitos estudantes, o uso das tecnologias digitais extrapolou a necessidade emergencial e passou a fazer parte de uma nova rotina acadêmica e pessoal. A pandemia funcionou, nesse sentido, como uma aceleração de processos que já estavam em curso, tornando as tecnologias mais presentes e, por vezes, indispensáveis para o desempenho das atividades educativas, mesmo no retorno ao ensino presencial.

O relato de Nara é particularmente expressivo e ajuda a compreender de forma mais profunda essa nova relação com as tecnologias. Ao afirmar que seu vínculo com os recursos digitais se tornou mais próximo e natural, Nara demonstra que o período pandêmico foi também

um momento de aprendizado e ressignificação. Aprender a utilizar recursos digitais para estudar, se comunicar e organizar a rotina mostra que, para além de um uso instrumental, houve um desenvolvimento de competências digitais que passaram a integrar a formação acadêmica. Nara ainda destaca a importância do "uso consciente" da tecnologia, uma expressão que aponta para a necessidade de desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também uma postura crítica e ética diante da presença cada vez mais ubíqua das mídias digitais.

Esses depoimentos evidenciam que a cultura digital, que antes era muitas vezes tratada de forma periférica na educação, passou a ocupar uma centralidade no cotidiano dos estudantes universitários. A formação docente, os currículos e as políticas educacionais precisam, portanto, considerar essas mudanças na relação dos sujeitos com o mundo digital. Ao compreender que os estudantes saem da pandemia mais habituados, experientes e, em alguns casos, mais dependentes das tecnologias, torna-se essencial pensar práticas pedagógicas que integrem criticamente esses recursos, sem reduzi-las a simples suportes técnicos. A cultura digital na educação não deve ser uma resposta a emergências, mas uma reflexão contínua sobre os modos como aprendemos, nos comunicamos e habitamos o conhecimento em tempos conectados.

Esse período exigiu que professores em formação desenvolvessem novas habilidades e incorporassem tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, resultando em impactos duradouros na forma como os docentes percebem e utilizam os ambientes digitais no ensino. Com o retorno das aulas presenciais, observa-se a permanência de práticas digitais que anteriormente eram pouco exploradas, consolidando uma nova abordagem pedagógica. Desse modo, “os espaços, o tempo de ensino e aprendizagem foram ampliados e os educadores foram obrigados a reavaliar conceitos estabelecidos e cultivar competências em meio ao caos” (Santos; Silva; Queiroz, 2023, p. 1).

Os dados foram examinados com o intuito de identificar padrões e categorias de percepção acerca do uso das tecnologias e os relatos coletados evidenciam uma ampliação na adoção das tecnologias digitais, com diferentes perspectivas entre os docentes. Alguns professores destacam a importância da atualização constante e da formação contínua na área digital, reforçando que a pandemia impulsionou a capacitação docente e a adaptação a novos dispositivos e recursos digitais. Outros relatam que passaram a planejar suas aulas considerando o uso de tecnologias, incorporando-as de maneira mais estratégica em suas práticas pedagógicas. Além disso, há casos em que a experiência com ensino remoto emergencial levou a transformações profissionais, como o desenvolvimento de aulas online particulares e a atuação em escolas virtuais. Por outro lado, alguns docentes apontam uma dependência crescente das tecnologias, indicando mudanças significativas na forma como interagem com o ambiente educacional.

A análise dos dados permite inferir que a pandemia acelerou a digitalização do ensino e consolidou o papel das tecnologias digitais na educação. A formação e a adaptação docente foram impulsionadas por uma necessidade emergencial, mas os efeitos dessa transformação continuam a ser percebidos no planejamento e na execução das aulas. Com isso, evidencia-se a importância da continuidade de políticas públicas educacionais voltadas para a formação digital dos professores, garantindo que a evolução tecnológica contribua de maneira positiva para o ensino aprendizagem.

Pergunta 5: Na sua opinião e segundo a sua experiência, a dinâmica de uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial impactou na formação de professores e na relação professor-aluno?

Quando os participantes falam sobre a influência do ensino remoto emergencial na relação entre professores e alunos, o que aparece com mais força é um conjunto de percepções atravessadas por ambiguidades. Para alguns, esse período foi marcado por um certo afastamento afetivo e relacional. A mediação pelas tecnologias digitais, embora indispensável naquele momento, dificultou a construção de vínculos e tornou as relações mais frias e distantes. Essa sensação fica evidente quando Laís afirma que “a relação professor-aluno fica mais distante” ou quando Daniela observa que, apesar do desenvolvimento de novas habilidades para o ensino online, “a interação e o engajamento foram prejudicados”, o que acabou reforçando a importância do contato humano típico do ensino presencial.

Ao mesmo tempo, outros relatos complexificam essa leitura ao mostrar que o ambiente digital também possibilitou formas diferentes de aproximação. Bruno, por exemplo, percebe que a relação entre professores e alunos foi significativamente alterada, chegando a se tornar, em alguns aspectos, mais próxima. Segundo ele, os estudantes se sentiram “mais livres para perguntar, interagir e trocar materiais”, o que sugere que o espaço virtual abriu brechas para participações que nem sempre aconteciam da mesma forma no ensino presencial, especialmente para aqueles alunos mais tímidos ou retraídos.

Bruno destaca um efeito positivo da mediação tecnológica na interação professor-aluno, ressaltando que as plataformas digitais possibilitaram uma maior proximidade e liberdade para a troca de informações. Essa mudança demonstra como a comunicação assíncrona e síncrona oferecida pelos recursos digitais pode ter um impacto significativo na aprendizagem, promovendo uma participação mais ativa dos alunos. Contudo, essa interação aumentada virtualmente não substitui, necessariamente, a riqueza das interações presenciais, evidenciando a necessidade de um equilíbrio entre os diferentes formatos de ensino.

A fala de Bruno evidencia uma mudança significativa na relação professor-aluno no

contexto do ensino mediado por tecnologias. Com a adoção das tecnologias digitais, as barreiras formais entre professor e aluno foram ressignificadas, permitindo uma comunicação mais direta e instantânea. Isso favoreceu um ambiente em que os estudantes se sentiram mais à vontade para questionar e compartilhar conhecimentos, promovendo um aprendizado mais ativo e colaborativo.

Do ponto de vista social, a afirmação de Bruno sugere uma transformação na dinâmica educacional tradicional, marcada por hierarquias rígidas. A tecnologia possibilitou um contato mais horizontal entre docentes e discentes, reduzindo a sensação de distanciamento e formalidade que, em muitos casos, dificultava a interação em sala de aula. Esse fenômeno pode estar relacionado ao uso de plataformas digitais, redes sociais e aplicativos de mensagens que facilitam o acesso ao professor e estimulam o compartilhamento de materiais e ideias entre os próprios estudantes. Dessa forma, a mediação tecnológica pode ter contribuído para o fortalecimento da aprendizagem colaborativa e do senso de comunidade entre os alunos.

Entretanto, é necessário considerar que essa aproximação pode não ter ocorrido de maneira uniforme para todos os estudantes. A desigualdade no acesso às tecnologias e as diferentes habilidades digitais dos alunos podem ter impactado essa experiência de maneira distinta. Além disso, a proximidade entre professor e aluno no ambiente digital pode trazer desafios, como a necessidade de estabelecer limites e preservar a autoridade docente, garantindo um equilíbrio saudável entre informalidade e profissionalismo na comunicação.

As falas também indicam um movimento de ressignificação do ensino presencial a partir da experiência vivida durante a pandemia. Para alguns participantes, o ensino remoto emergencial evidenciou com mais clareza aquilo que se perde quando o encontro físico deixa de existir. Clara sintetiza esse sentimento ao afirmar que a experiência a fez “dar mais valor ao ensino presencial”, percepção que dialoga com o relato de Daniela ao mencionar a “distância emocional” como um dos impactos mais sensíveis do período emergencial.

Clara enfatiza a valorização do ensino presencial após a experiência com o ensino remoto, uma perspectiva compartilhada por muitos educadores e estudantes. A transição abrupta para o digital revelou não apenas o potencial das tecnologias, mas também suas limitações, como a falta de contato humano e o impacto na aprendizagem socioemocional. Essa constatação reforça a importância de um modelo educacional híbrido que aproveite as vantagens das tecnologias sem perder os benefícios do ensino presencial. Daniela amplia essa reflexão ao afirmar que, embora os professores tenham adquirido habilidades importantes para o ensino *online*, a interação e o engajamento dos alunos foram prejudicados. Esse ponto ressalta um dos maiores desafios do ensino remoto: a dificuldade em manter a atenção dos estudantes e estimular a participação ativa em um ambiente repleto de distrações. A distância emocional

mencionada por Daniela reforça a necessidade de metodologias pedagógicas que combinem inovação tecnológica com estratégias que promovam o envolvimento e a construção de vínculos entre docentes e discentes.

Por outro lado, os dados mostram que o uso intensivo das tecnologias digitais não foi interpretado apenas de forma negativa. Eliane destaca que algumas mudanças implementadas durante a pandemia acabaram permanecendo mesmo após seu término, o que evidencia o “potencial da inserção das tecnologias digitais na educação”. Essa ideia aparece de forma mais cuidadosa no relato de Nara, que reconhece tanto o distanciamento e a dificuldade de criar vínculos quanto os aprendizados construídos, a partir da necessidade de lidar com novos recursos e metodologias.

Eliane pontua que, apesar das dificuldades enfrentadas durante a pandemia, a inserção das tecnologias digitais na educação foi uma transformação permanente. Essa visão sugere que o ensino remoto emergencial acelerou processos que já estavam em curso e consolidou práticas que, de outra forma, poderiam ter demorado mais para serem implementadas.

Laís aponta de forma direta um dos aspectos mais frequentemente mencionados nas críticas ao ensino remoto: o distanciamento na relação professor-aluno. Sua resposta sintetiza uma inquietação que marcou profundamente esse período, a sensação de ausência da presença física como fator dificultador na construção de laços, empatia e comunicação autêntica. Essa ruptura da convivência escolar cotidiana esvaziou, em parte, os espaços informais de troca e afetividade, reduzindo a experiência formativa a uma dimensão mais técnica e protocolar.

Nara, por sua vez, oferece uma análise mais complexa e equilibrada. Ela reconhece os prejuízos afetivos e interativos que o ensino remoto trouxe, como a diminuição da interação e a dificuldade de estabelecer vínculos. No entanto, também aponta para os aprendizados que emergiram desse contexto, destacando o esforço coletivo, de professores e alunos, para aprender a lidar com novos recursos e metodologias. Sua fala evidencia que a formação docente, mesmo diante da precariedade e das urgências, foi marcada por processos de reinvenção pedagógica e de ampliação das competências digitais, ainda que isso tenha ocorrido de forma desigual e muitas vezes solitária.

Olívia reforça essa dualidade ao afirmar que o impacto foi tanto positivo quanto negativo. Essa avaliação dialética é importante para compreender que a cultura digital, especialmente em contextos emergenciais, não pode ser interpretada de maneira simplista ou binária. O uso das tecnologias digitais, quando bem orientado, pode ampliar o acesso à informação, diversificar estratégias de ensino, personalizar aprendizagens e fomentar a autonomia discente. No entanto, quando implantado de forma abrupta, sem formação adequada ou suporte técnico, tende a intensificar desigualdades e fragilizar os vínculos humanos.

Algumas falas parecem sintetizar bem o caráter contraditório e complexo dessa experiência. Ao afirmar que a relação professor–aluno foi influenciada “tanto positivamente quanto negativamente” (OLÍVIA), torna-se evidente que os impactos do ensino remoto emergencial não podem ser compreendidos de maneira simplista. Trata-se de um processo atravessado por tensões, perdas e aprendizagens, cujos efeitos continuam a reverberar na formação docente e nas práticas pedagógicas no contexto universitário.

A dinâmica de uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial impactou significativamente a formação docente e a relação professor-aluno, trazendo benefícios e desafios distintos. A resposta de André, por exemplo, sugere que a adaptação ao ensino remoto variou conforme o perfil dos indivíduos, indicando que a motivação e a autonomia dos professores e alunos desempenharam um papel crucial nesse período. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas de formação continuada que atendam a diferentes perfis e níveis de familiaridade com as tecnologias, garantindo que todos os docentes possam desenvolver competências digitais de forma equitativa.

As respostas à referida pergunta revelam uma percepção coletiva sobre os efeitos ambivalentes das tecnologias digitais na formação docente e na relação entre professores e alunos durante o ensino remoto emergencial. A partir dessas falas, é possível identificar que, embora as tecnologias tenham possibilitado a continuidade do processo formativo em meio a uma crise sanitária global, elas também introduziram desafios significativos na mediação das relações pedagógicas, especialmente no que diz respeito à construção do vínculo afetivo e da presença dialógica, tão essenciais ao processo educativo.

Os demais voluntários que responderam "sim" de maneira objetiva também corroboram essa percepção coletiva de que a experiência com as tecnologias digitais durante o ensino remoto impactou a formação docente e as relações pedagógicas, ainda que sem detalhamento. Tais respostas, mesmo sucintas, indicam um consenso sobre a relevância desse tema e apontam para a necessidade de que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, inclua dimensões tecnológicas, metodológicas e afetivas para que possam lidar com os desafios da educação em contextos digitais e híbridos. Essa análise reforça a importância de práticas formativas que não apenas instrumentalizem o uso das tecnologias, mas também cultivem o cuidado com o humano, a escuta sensível e a ética nas relações educativas mediadas digitalmente.

Pergunta 6: O curso de licenciatura da UFS te ajuda/ajudou a construir confiança sobre temas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os multiletramentos? Você lembra como essas temáticas eram discutidas no período pandêmico?

As respostas à pergunta 6 expõem nuances importantes sobre a experiência formativa no curso de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS), especialmente no tocante ao trato de temáticas centrais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os multiletramentos durante o período pandêmico. A escuta atenta dessas vozes permite refletir criticamente sobre os limites e possibilidades do ensino remoto emergencial no que se refere à construção da confiança e da autonomia intelectual de futuros docentes frente a temas que estruturam a educação contemporânea.

Vários participantes do questionário afirmaram que o curso de licenciatura da UFS contribuiu para sua confiança em relação à BNCC e aos multiletramentos. Essa percepção positiva pode estar associada a iniciativas específicas dentro do curso que abordaram essas temáticas de maneira eficaz. No entanto, tais abordagens não foram uniformemente implementadas, pelos relatos de outros estudantes da mesma universidade. Bruno, por sua vez, relata que a formação oferecida pelo curso foi insuficiente no que diz respeito à BNCC, enquanto as discussões sobre multiletramentos foram mais produtivas. Essa discrepância sugere uma possível lacuna curricular na abordagem da BNCC durante o período pandêmico. Estudos indicam que a pandemia exacerbou desafios na formação docente, incluindo a implementação de diretrizes curriculares como a BNCC.

Clara menciona que os estudos sobre a BNCC eram realizados de maneira assíncrona, através de leituras e fichamentos. Embora essa metodologia permita flexibilidade, ela pode limitar a interação e a troca de experiências entre os alunos, elementos essenciais para a construção de uma compreensão mais profunda e contextualizada. A formação docente eficaz requer espaços de diálogo e reflexão coletiva, especialmente em temas complexos como a BNCC.

Daniela destaca que, apesar da abordagem dos temas no curso, as discussões durante a pandemia foram monótonas, levando-a a buscar recursos adicionais para consolidar seu entendimento sobre a BNCC e os multiletramentos. Isso evidencia a necessidade de metodologias ativas e engajadoras na formação docente, mesmo em contextos remotos. A utilização de práticas pedagógicas inovadoras pode enriquecer o processo formativo e promover uma compreensão mais efetiva dos conteúdos.

Eliane ressalta que disciplinas de metodologia de ensino e programas como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) proporcionaram discussões e seminários sobre a BNCC e os multiletramentos. Essas iniciativas são fundamentais para a formação prática dos futuros docentes, permitindo a aplicação dos conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino. A articulação entre teoria e prática é crucial para a formação de professores competentes e

confiantes.

A fala de Kaio, ao afirmar que o curso “não ajudou muito”, revela uma lacuna significativa na formação oferecida. Sua resposta direta e desprovida de maiores justificativas pode sinalizar um sentimento de frustração ou de distanciamento em relação ao conteúdo abordado. Esse relato aponta para uma possível fragilidade curricular ou metodológica no enfrentamento de temas complexos como a BNCC e os multiletramentos, especialmente em um contexto de exceção como o da pandemia. A ausência de suporte mais efetivo ou de estratégias pedagógicas capazes de engajar os licenciandos em discussões críticas e aprofundadas pode ter comprometido o papel formativo da universidade nesse aspecto.

Por outro lado, a resposta de Olivia apresenta uma visão mais positiva, embora também marcada por limitações. Ao afirmar que o curso “ajudou”, mas que o momento pandêmico impediu a consolidação do conhecimento, ela chama a atenção para a distância entre o aprendizado formal e a aplicação efetiva do que foi discutido em aula. Sua observação de que foi necessário “voltar sempre à BNCC” indica que, embora os temas tenham sido abordados, a forma como foram trabalhados talvez não tenha promovido apropriação crítica ou duradoura. A pandemia, ao desestruturar os modos tradicionais de avaliação, interação e acompanhamento, parece ter dificultado a sedimentação de conteúdos essenciais à prática docente.

Essa oscilação entre o reconhecimento de algum esforço institucional e a percepção de lacunas formativas revela uma tensão latente no ensino superior durante o período emergencial. A abordagem de temáticas como a BNCC e os multiletramentos exige tempo, aprofundamento teórico e espaço para debate, condições que foram severamente comprometidas pelas urgências e imprevistos do ensino remoto. Além disso, a natureza normativa e política da BNCC demanda um olhar crítico, algo que nem sempre é possível desenvolver em ambientes marcados por instabilidade emocional, precarização tecnológica e sobrecarga docente e discente.

Portanto, essa análise evidencia que a formação oferecida, embora tenha buscado manter a discussão de temas curriculares relevantes, esbarrou em desafios estruturais que limitaram seu impacto. A confiança para lidar com documentos oficiais e concepções pedagógicas inovadoras como os multiletramentos não se constrói apenas por exposição ao conteúdo, mas sobretudo por vivências significativas, por mediação qualificada e por tempo para reflexão. A pandemia, nesse sentido, foi um obstáculo real, mas também um convite para repensar a forma como se forma professores, sobretudo em tempos de crise.

A análise dessas experiências sugere que, embora haja esforços para incluir a BNCC e os multiletramentos na formação docente durante a pandemia, a eficácia dessas abordagens variou significativamente. Fatores como a metodologia de ensino, a interação entre os participantes e o suporte institucional desempenharam papéis determinantes na qualidade da

formação recebida.

A pandemia trouxe desafios inéditos para a educação, exigindo adaptações rápidas e eficazes. No entanto, é essencial que essas adaptações não comprometam a profundidade e a qualidade da formação docente. A implementação de estratégias pedagógicas que promovam o engajamento e a compreensão crítica dos conteúdos é imprescindível para a formação de professores capazes de atuar de maneira competente em diferentes contextos.

Além disso, a integração de programas como o PIBID e disciplinas focadas em metodologias de ensino pode oferecer aos licenciandos oportunidades valiosas de vivenciar práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes curriculares e às demandas contemporâneas da educação. Essas experiências práticas são essenciais para consolidar a confiança e a competência dos futuros docentes.

Em suma, as experiências dos estudantes de licenciatura da UFS, durante a pandemia, refletem a complexidade da formação docente em tempos de crise. Para garantir uma formação sólida e abrangente, é necessário investir em metodologias ativas, promover espaços de interação e assegurar o suporte institucional adequado, de modo que temas centrais como a BNCC e os multiletramentos, assim como de outros tópicos relevantes a educação e ao ensino de inglês, sejam efetivamente incorporados à prática pedagógica dos futuros professores.

Pergunta 7: Na visão de Cope e Kalantzis (2015), os multiletramentos referem-se à diversidade de formas de ler e escrever em um mundo cada vez mais digital e multimodal. Enfatizando a importância de compreender e produzir significados em diferentes contextos, considerando não somente a linguagem escrita, mas incluindo imagens, sons e interações digitais. Desse modo, você acredita que suas aulas do período da pandemia se preocupavam com os multiletramentos?

Nesse contexto, a integração dos multiletramentos, conforme definidos por Cope e Kalantzis (2015), tornou-se ainda mais relevante. Os multiletramentos englobam a capacidade de interpretar e produzir significados em diversas modalidades e contextos culturais, incluindo textos escritos, imagens, sons e interações digitais. A adoção dessa abordagem visa preparar os alunos para uma comunicação proveitosa em um mundo cada vez mais multimodal e digital.

As respostas à pergunta revelam uma reflexão crítica e sensível sobre o modo como os multiletramentos foram, ou não, contemplados nas práticas pedagógicas vivenciadas durante o ensino remoto emergencial. A pandemia, por ter forçado uma migração massiva e abrupta para os ambientes virtuais, ofereceu uma oportunidade ímpar de ressignificar práticas pedagógicas

e de promover, em tese, uma formação alinhada aos princípios dos multiletramentos. Contudo, o que as vozes dos participantes mostram é um cenário bem mais contraditório e desigual.

Entretanto, as experiências dos alunos durante o ensino remoto emergencial variaram consideravelmente. Bruno relata que as aulas se restringiam ao uso de textos em PDF, sem explorar a diversidade textual proposta pelos multiletramentos. Essa limitação pode ser atribuída à falta de familiaridade dos educadores com dispositivos digitais ou à ausência de recursos adequados para implementar práticas pedagógicas mais diversificadas.

A fala de Bruno evidencia uma limitação significativa na abordagem pedagógica adotada durante a pandemia, ressaltando a ausência de diversidade textual e a falta de um olhar mais amplo sobre os multiletramentos. Sob uma perspectiva científica, a teoria dos multiletramentos propõe que a aprendizagem deve considerar diferentes modos de comunicação e representação, como textos multimodais, vídeos, infográficos e recursos interativos. No entanto, a adoção exclusiva de textos em PDF durante o ensino remoto indica uma abordagem restritiva, que não contemplou a complexidade das práticas comunicativas contemporâneas. O professor em formação inicial afirma que “as aulas, durante a pandemia, usavam somente textos em PDF. Não havia preocupação em usar toda a diversidade textual na ótica dos multiletramentos”. Isso pode ter impactado negativamente o engajamento dos alunos e a construção do conhecimento, uma vez que o aprendizado se torna mais significativo quando envolve diferentes formas de linguagem e mediação.

A dependência exclusiva de textos em PDF também revela desigualdades no acesso ao ensino. Muitos alunos podem ter encontrado dificuldades em compreender os conteúdos apenas por meio da leitura textual, especialmente aqueles que possuem diferentes estilos de aprendizagem ou que dependem de estímulos visuais e auditivos para uma melhor assimilação. Além disso, essa abordagem desconsiderou a realidade dos estudantes que já estão inseridos em um mundo digitalmente conectado, onde o consumo de informação ocorre majoritariamente por meio de vídeos, podcasts, redes sociais e outras formas de interação multimodal.

A falta de diversidade textual também pode ter contribuído para um ensino menos dinâmico e menos inclusivo, limitando as possibilidades de desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. O ensino remoto poderia ter explorado estratégias que valorizassem a interação e a participação ativa dos estudantes, como a produção de vídeos, debates online e análise de diferentes tipos de textos, alinhando-se melhor às demandas dos multiletramentos. Portanto, a observação destaca uma lacuna pedagógica relevante no período de ensino remoto emergencial. Para garantir uma educação mais proveitosa e equitativa, pode ser importante incorporar a diversidade textual e os princípios dos multiletramentos, promovendo experiências de aprendizagem mais ricas e acessíveis a todos os estudantes.

Por outro lado, Eliane percebeu um esforço dos professores em incorporar os multiletramentos, tanto nas aulas quanto nas atividades avaliativas, ao enfatizar que “percebia o empenho dos professores nesse sentido, não somente ao lecionar as aulas, mas nas propostas avaliativas para a turma”. Essa iniciativa é alinhada às recomendações de Cope e Kalantzis (2015), que defendem a inclusão de múltiplas representações semióticas no processo educativo. A implementação de práticas pedagógicas que valorizam diferentes modos de comunicação pode enriquecer a experiência de aprendizagem e promover uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados.

Clara observa que a preocupação com os multiletramentos variava conforme o perfil do professor, sendo mais evidente entre os docentes mais jovens. Isso sugere que a formação inicial e contínua dos educadores desempenha um papel determinante na adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Daniela, por sua vez, afirma que suas aulas durante a pandemia consideravam os multiletramentos. Essa percepção positiva pode estar relacionada a iniciativas específicas dos professores em diversificar os recursos e as metodologias utilizadas, mesmo diante das limitações impostas pelo ensino remoto. A adaptação às novas demandas educacionais requer flexibilidade e criatividade por parte dos educadores, aspectos fundamentais para a promoção de práticas de multiletramentos (Santos; Santos; Cavalcanti, 2020).

A fala de Kaio se destaca por seu tom empático e esperançoso. Ele reconhece que, mesmo diante da crise humanitária imposta pela pandemia, houve um esforço por parte dos docentes em não abandonar seus estudantes, buscando alternativas que correspondessem ao novo cenário. Ao afirmar que os professores “tinham essa preocupação em não fazer perder uma geração”, Kaio nos leva a pensar que, ainda que nem sempre de maneira teórica ou intencional, houve práticas que, de certo modo, dialogavam com os multiletramentos. Esse esforço pode ter se traduzido no uso de vídeos, podcasts, recursos visuais e estratégias comunicativas diversas que iam além da linguagem escrita tradicional. O reconhecimento dessa sensibilidade docente é fundamental para compreendermos que o engajamento com os multiletramentos nem sempre parte do domínio conceitual do termo, mas pode emergir como resposta ética e criativa à urgência de manter vínculos e sentidos no processo de ensinar e aprender.

Por outro lado, a resposta de Nara oferece um contraponto necessário e profundamente crítico. Ela observa que, embora a presença das tecnologias digitais tenha sido inevitável, o simples uso desses recursos digitais não garantiu a adoção de uma perspectiva de multiletramentos. Sua análise aponta para a transposição mecânica do modelo tradicional de ensino para o ambiente online, uma crítica recorrente nas pesquisas sobre ensino remoto

emergencial. As plataformas digitais, em muitos casos, foram utilizadas de forma limitada, mantendo práticas centradas na exposição oral, na leitura linear de textos e na reprodução de exercícios, sem explorar as linguagens múltiplas e interativas que poderiam enriquecer a experiência educativa. A fala de Nara evidencia, portanto, a ausência de intencionalidade pedagógica e de formação docente voltada para compreender e aplicar efetivamente os princípios dos multiletramentos.

A distância entre o potencial dos ambientes digitais e o seu uso efetivo durante a pandemia revela uma das grandes contradições do período: o acesso à tecnologia não significou, necessariamente, inovação pedagógica. Muitos professores, sem formação adequada ou apoio institucional suficiente, reproduziram práticas que ignoravam as especificidades do mundo digital e multimodal. A ausência de uma cultura educacional voltada para os multiletramentos fez com que, mesmo em meio a um contexto tão propício à transformação, prevalecessem metodologias conservadoras e pouco dialógicas. Isso mostra que a integração de práticas multimodais não depende apenas do recurso, mas de uma mudança epistemológica na concepção de ensino e aprendizagem.

Essa mudança epistemológica implica repensar o próprio modo como compreendemos o conhecimento, o ensino e a aprendizagem. Durante muito tempo, o ensino foi pautado em uma visão transmissiva, na qual o professor era o detentor do saber e o aluno um receptor passivo. A cultura digital e as práticas multimodais, contudo, rompem com essa lógica linear e hierárquica, convidando educadores e aprendizes a se tornarem coautores de sentidos. Aprender deixa de ser apenas acumular informações e passa a significar interagir, criar, remixar e atribuir novos significados às linguagens que circulam no cotidiano. Essa mudança desloca o foco do “ensinar conteúdos” para o “construir sentidos” (Cope; Kalantzis, 2022; Brasil, 2006), e exige do professor não apenas domínio técnico, mas uma abertura para compreender o conhecimento como algo em movimento, fluido e coletivo.

Nesse novo paradigma, a sala de aula se transforma em um espaço de diálogo entre diferentes linguagens, culturas e modos de expressão. A multimodalidade não é apenas um recurso estético, mas uma forma de pensar e viver a educação em consonância com o mundo contemporâneo. A mudança epistemológica, portanto, envolve reconhecer que aprender é um ato social, cultural e afetivo, atravessado por identidades, emoções e contextos digitais. O papel do professor se reconfigura: ele passa a ser um mediador de experiências significativas, alguém que ensina e aprende ao mesmo tempo, que articula saberes diversos e legitima a voz dos estudantes. Essa perspectiva aproxima o ensino da vida, permitindo que o conhecimento escolar dialogue com as práticas culturais do mundo real e promova uma aprendizagem mais contextualizada.

Esse dado se torna ainda mais relevante quando se considera que os multiletramentos são importantes para a formação de sujeitos críticos, capazes de interagir e produzir sentidos em um mundo saturado por diferentes linguagens e mídias. O cenário pandêmico, portanto, poderia ter sido um campo fértil para experimentar práticas pedagógicas mais conectadas à realidade digital dos estudantes. Entretanto, como observa Nara, a falta de consciência pedagógica sobre o conceito e sua aplicação concreta impediu que muitas dessas experiências se tornassem verdadeiramente significativas. Isso nos leva a pensar sobre a urgência de inserir, de modo sistemático e crítico, os multiletramentos na formação inicial e continuada de professores, especialmente em tempos de crise.

Dessa forma, as respostas dos participantes revelam tanto as potências quanto os limites do ensino remoto emergencial no tocante aos multiletramentos. Se por um lado houve esforço e sensibilidade de alguns docentes para manter a aprendizagem viva em meio à crise, por outro, a falta de preparo e de compreensão conceitual dificultou a consolidação de práticas inovadoras e coerentes com os desafios contemporâneos. A análise dessas respostas aponta para a necessidade de repensar o currículo formativo dos cursos de licenciatura, com ênfase na incorporação crítica dos multiletramentos, não apenas como uma exigência técnica, mas como uma dimensão ética, política e cultural da docência na era digital.

Em síntese, as experiências dos alunos durante o período pandêmico refletem a diversidade de abordagens em relação aos multiletramentos no ensino remoto. Enquanto alguns educadores conseguiram integrar práticas multimodais em suas aulas, outros mantiveram métodos tradicionais, limitando a exploração das múltiplas formas de linguagem. Para avançar na implementação efetiva dos multiletramentos, é imprescindível investir na formação docente e na disponibilização de recursos que possibilitem a adoção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas.

Ademais, através do entendimento das demandas dos letramentos digitais e da sua importância no ensino aprendizagem, é importante perceber que o uso das tecnologias digitais acompanham também mudanças na forma de se comunicar e interagir com os demais, o que, de acordo com a BNCC, se chama de cultura digital. A cultura digital molda a forma como nos comunicamos, aprendemos, trabalhamos e nos relacionamos com o mundo. Ela é dinâmica e continua evoluindo com novas tecnologias e práticas sociais.

A cultura digital tem moldado profundamente a forma como os indivíduos interagem, aprendem, trabalham, se entretêm, consomem e participam da sociedade. A conectividade proporcionada pela internet e o avanço das tecnologias digitais possibilitaram uma nova dinâmica social, na qual a comunicação, a educação, o trabalho e até mesmo a política passaram por mudanças significativas. Portanto, podemos dizer que o ERE contribuiu com a criação de

uma cultura digital específica pela necessidade do uso das tecnologias digitais.

Após a análise das respostas do questionário pelo formulário *Google*, foram selecionados alguns voluntários para a entrevista oral, com o intuito de perceber características específicas e nuances deste período emergencial na Universidade Federal de Sergipe, além de utilizar as respostas com a finalidade de aprofundar a discussão sobre o ERE, os letramentos digitais e a cultura digital.

4.2 – Análise da entrevista oral

A escolha de realizar entrevistas orais com voluntários que previamente responderam a um questionário digital fundamenta-se na necessidade de aprofundar a compreensão dos dados coletados na etapa quantitativa da pesquisa. O questionário digital permitiu obter um panorama geral das percepções dos participantes sobre o ensino remoto emergencial na formação de professores, fornecendo informações estruturadas e abrangentes. No entanto, para captar nuances, esclarecer ambiguidades e explorar em maior profundidade as experiências e reflexões dos respondentes, a entrevista oral se torna essencial para esta pesquisa.

A entrevista possibilita uma abordagem mais detalhada e reflexiva, permitindo que os participantes expressem suas opiniões de forma mais livre e contextualizada. Além disso, oferece ao pesquisador a oportunidade de esclarecer pontos levantados no questionário, identificar padrões emergentes e captar elementos subjetivos que podem não ter sido evidenciados na fase inicial. Dessa forma, a análise dos dados quantitativos e qualitativos, na minha opinião, fortalece a pesquisa, conferindo maior validade e riqueza analítica aos resultados obtidos.

A entrevista oral foi realizada de modo virtual, através do *Google Meet*, com cinco voluntários que participaram do momento de ensino remoto emergencial da UFS. É importante ressaltar que nem todos os participantes que informaram ter disponibilidade para a entrevista oral, na primeira fase da entrevista, continuaram a participar na segunda fase, fase de entrevista oral. Assim, os nomes fictícios dos cinco entrevistados serão Clara, Eliane, Felipe, Laís e Marina. As perguntas fixas da entrevista oral foram as seguintes, tendo essas a flexibilidade de se desdobrarem em outras perguntas:

1. Como você avaliaria a transição repentina para o ensino remoto durante a pandemia?
Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou nesse processo?
2. De que maneira você percebe que o ensino remoto emergencial afetou a interação entre alunos e professores, comparado ao ensino presencial?
3. Quais recursos digitais você utilizou mais durante o ensino remoto e como elas

- contribuíram para o processo de aprendizagem dos alunos?
4. Quais impactos você acredita que as tecnologias digitais possuem no desenvolvimento dos alunos? Pode dar exemplos?
 5. Como você enxerga a relação entre a cultura digital dos alunos e o ensino remoto? Você percebe que os alunos estavam preparados para lidar com os recursos digitais de forma eficaz?
 6. Quais são os principais desafios que o ensino remoto emergencial impôs à acessibilidade e inclusão digital dos alunos?
 7. Você considera que o ensino remoto pode promover um aprendizado mais autônomo e personalizado da língua inglesa? Por quê?
 8. Você estava em período de estágio? Como realizou essa disciplina?
 9. Quais lições o ensino remoto emergencial deixou para o futuro da educação, especialmente no que diz respeito à implementação de tecnologias digitais no ensino de línguas?

A resposta da professora voluntária em formação revela nuances e especificidades que não tinham sido exploradas nas respostas registradas no questionário online do *Google Formulários*. Optou-se por não transcrever todas as falas nesta tese, mas refletir a transcrição das partes mais importantes do que foi discutido na entrevista oral.

Desse modo, a entrevistada Clara enfatizou, ao ser questionada pela primeira pergunta, sobre a transição para o ERE e as dificuldades nesse processo, que a transição foi bastante desafiadora, “porque pegou todo mundo de surpresa. No início, houve muita dificuldade de adaptação tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Para mim, o principal problema foi a falta de estrutura adequada, como acesso à internet de qualidade e um ambiente tranquilo para estudar. Além disso, a sobrecarga de atividades e a falta de interação direta tornaram o aprendizado mais cansativo e solitário.” (Clara, 2025)

A pergunta seguinte questionava sobre a relação professor-aluno no ensino remoto. Podemos refletir através do retorno dado pelo voluntário que o contato humano foi muito prejudicado e que no ensino presencial, há uma troca mais dinâmica entre alunos e professores, o que facilita a construção do conhecimento e o engajamento. “No remoto, muitos alunos, inclusive eu, se sentiram mais distantes e desconectados, tanto por dificuldades técnicas quanto pela falta de um espaço para conversas informais e esclarecimento de dúvidas de maneira espontânea” (Clara, 2025)

Para a terceira pergunta e quarta, sobre o uso dos recursos digitais e os impactos no desenvolvimento dos alunos, a entrevistada ressalta que “utilizei bastante o *Google Meet* para

aulas síncronas, o *Google Classroom* para a organização de materiais e entregas de atividades. Mas nem todos os professores souberam utilizar bem essas ferramentas no início, então houve um período de adaptação.” (Clara, 2025)

A tecnologia pode ser uma grande aliada do aprendizado, mas também pode ser um obstáculo se não for usada corretamente. Clara (2025) afirma que “no meu caso, o acesso a vídeos educativos e plataformas de ensino ajudou a complementar os conteúdos das aulas. No entanto, percebi que muitos colegas tiveram dificuldade em se manter disciplinados e acabavam se distraindo facilmente com redes sociais e outras plataformas de entretenimento”.

Ainda a partir das respostas da entrevista, pode-se perceber que muitos alunos já estavam acostumados com tecnologia no dia a dia, mas isso não significava que sabiam utilizá-la para fins acadêmicos. “Por exemplo, alguns tinham dificuldades em lidar com plataformas ou até mesmo em organizar arquivos e acessar links corretamente. A familiaridade com redes sociais não garantiu um uso produtivo das ferramentas de ensino.”

O maior desafio foi a desigualdade no acesso à internet e a dispositivos adequados. Clara afirma que “Muitos alunos não tinham computadores e precisavam assistir às aulas pelo celular, o que dificultava a realização de atividades mais complexas. Além disso, a falta de um espaço tranquilo para estudar foi um problema para muitos, especialmente para quem divide a casa com várias pessoas.”

Ao ser questionada se o ensino remoto pode promover um aprendizado mais autônoma e personalizada da língua inglesa, a professora em formação respondeu que “sim, o ensino remoto pode estimular a autonomia, porque os alunos precisam buscar mais informações por conta própria. No entanto, isso exige disciplina e motivação, algo que nem todos conseguem manter sem um acompanhamento mais próximo. Além disso, o ensino de línguas depende muito da interação, e a prática oral ficou bastante prejudicada no formato remoto.” (Clara, 2025)

A pergunta sobre o estágio remoto foi respondida da seguinte forma “Sim, eu estava no estágio obrigatório, e ele foi adaptado para o ensino remoto. Algumas atividades foram realizadas através de observação de aulas online, enquanto outras envolveram a produção de materiais e planejamento de aulas que, em alguns casos, foram aplicadas remotamente. Foi uma experiência desafiadora, pois faltou o contato direto com os alunos, que é essencial para entender suas dificuldades e desenvolver a prática docente.” (Clara, 2025)

Para a pergunta Quais lições o ensino remoto emergencial deixou para o futuro da educação, especialmente no que diz respeito à implementação de tecnologias digitais no ensino de línguas? A resposta recebida foi “a principal lição é que a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na educação, mas precisa ser bem planejada. Não basta apenas disponibilizar dispositivos digitais; é necessário capacitar professores e alunos para utilizá-las de maneira

eficiente. Além disso, o ensino remoto mostrou a importância da flexibilidade e da personalização do aprendizado, algo que pode ser incorporado ao ensino presencial para tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis.” (Clara, 2025)

A outra entrevistada, Eliane, apresentou uma informação que eu não tinha outrora pensado e que através do diálogo foram percebidas. A análise da entrevista oral realizada com a voluntária revelou aspectos relevantes sobre sua experiência no ensino remoto emergencial e sua atuação no estágio. Um dos pontos centrais mencionados (e mais surpreendentes para esta autora) foi a sua preferência por manter a câmera fechada durante as aulas remotas, justificando essa escolha pelo desconforto de ver sua própria imagem na tela e por questões de timidez. Além disso, relatou que essa prática lhe permitia uma maior concentração e facilitava a realização de anotações mais organizadas e detalhadas.

O relato da voluntária está alinhado com pesquisas que indicam que o ensino remoto trouxe desafios emocionais e psicológicos para muitos estudantes, especialmente aqueles com traços de introversão ou ansiedade social. A constante exibição da própria imagem pode gerar um efeito de hipervigilância, que aumenta o estresse e prejudica o engajamento. Assim, a decisão de manter a câmera desligada pode ser interpretada não como um sinal de desinteresse, mas como uma estratégia para maximizar a aprendizagem.

Outro aspecto relevante da entrevista foi sua experiência no estágio. Apesar de estar cursando essa etapa fundamental da formação docente, a voluntária afirmou que em momento algum teve contato direto com alunos da educação básica. Seu estágio consistia exclusivamente na produção de materiais e atividades, sem a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica com estudantes. Essa característica levanta uma discussão sobre a efetividade dos estágios realizados de forma remota ou em contextos em que a interação com a sala de aula é limitada.

A voluntária também destacou que não teve problemas de acesso à internet ou dificuldades com o uso das tecnologias digitais. No entanto, percebia que alguns professores, especialmente os “mais idosos”, conforme suas palavras, enfrentavam desafios significativos para lidar com os dispositivos digitais. Esse fator evidencia uma disparidade geracional no domínio das tecnologias, que pode impactar a qualidade do ensino remoto e a adaptação dos docentes a novas metodologias de ensino.

A formação de professores demanda não apenas o conhecimento teórico e a elaboração de materiais, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e pedagógicas que emergem do contato direto com os alunos. O estágio, quando reduzido apenas à produção de atividades, pode restringir a compreensão das dinâmicas de sala de aula, da diversidade dos aprendizes e das estratégias de mediação do conhecimento. A ausência dessa vivência prática pode resultar em profissionais que dominam a elaboração de conteúdos, mas que encontram

dificuldades na gestão da aprendizagem em contextos reais.

O caso da voluntária exemplifica os desafios e limitações do ensino remoto emergencial, tanto do ponto de vista discente quanto da formação docente. Sua experiência reforça a importância de repensar os formatos de estágio e de criar alternativas para garantir que futuros professores tenham acesso a práticas mais completas, mesmo diante de adversidades. Assim, a análise dessa entrevista contribui para uma reflexão mais ampla sobre os impactos do ensino remoto na formação docente e na aprendizagem dos alunos.

A participante voluntária Laís comentou sobre a sua vivência durante os seus estudos da pandemia e também o seu ponto de vista em relação aos assuntos questionados. Em relação à primeira pergunta respondeu prontamente que “Acho que a minha maior dificuldade foi ter a mesma imersão de aula, o mesmo entendimento das aulas que eu tinha no presencial. Porque no remoto, por mais que os professores ensinassem muito bem, era diferente a forma de... Eu não conseguia entender direito o que eles estavam dizendo, mesmo eles sendo muito bons e se esforçando muito para isso.” (Laís, 2025)

A fala do participante revela uma das fragilidades mais profundas do ensino remoto emergencial: a perda da sensação de imersão e de proximidade que caracteriza as aulas presenciais. Embora reconheça o esforço e a qualidade do trabalho dos professores, a experiência de aprendizagem não se equivalia ao que vivia em sala de aula. Esse depoimento humaniza o impacto da mudança repentina para o digital, destacando que não se tratava apenas de transmitir conteúdos por meio de novas plataformas, mas de recriar vínculos pedagógicos e afetivos que sustentam a compreensão e o engajamento.

Essa dificuldade não deve ser entendida como incapacidade individual, mas como consequência de um cenário em que a mediação tecnológica impôs barreiras na comunicação, no ritmo da aprendizagem e na construção de sentidos. O estudante, apesar de valorizar o empenho docente, revela uma lacuna inevitável: a sensação de não “entender direito”, mesmo diante do esforço mútuo. Isso reforça que a qualidade da educação não depende unicamente da dedicação do professor ou da disciplina do aluno, mas também das condições estruturais e metodológicas que sustentam o processo formativo.

Assim, isso evidencia como a cultura digital, embora promova possibilidades inéditas de conexão e acesso, não garante automaticamente aprendizagens profundas e significativas. A ausência da interação presencial, somada às limitações técnicas e cognitivas do contexto remoto, gerou a percepção de que havia um distanciamento entre ensinar e aprender.

Em seguida, Laís (2025) discute sobre as diferenças sentidas entre o ensino remoto emergencial e o ensino presencial: “Eu acho que a mudança entre o professor e o aluno no ensino presencial para o remoto é que quando era presencialmente, eles tinham um pouco mais

de cuidado na questão de explicar, porque meio que a pessoa [o professor/a professora] estava de frente com você, então ela conseguia entender melhor a dificuldade que você estava sentindo, até porque ela percebia, enquanto ela estava dando aula [e estava olhando para os alunos], a sua dificuldade."

O depoimento revela uma dimensão sensível da transição do ensino presencial para o remoto: a percepção da relação humana entre professor e estudante. No espaço físico da sala de aula, o olhar, os gestos e as expressões faciais funcionam como recursos pedagógicos fundamentais, pois permitem ao professor perceber em tempo real as dúvidas e dificuldades dos alunos. Essa presença imediata possibilita intervenções mais rápidas e direcionadas, favorecendo a construção de um processo de aprendizagem mais empático e próximo. No ensino remoto, essa mediação se perde ou se fragiliza, gerando a sensação de que o cuidado pedagógico, mesmo quando presente, não consegue alcançar a mesma profundidade de quando ocorre no contato presencial.

Essa fala também evidencia que a percepção de "cuidado" não está apenas ligada ao conteúdo ensinado, mas à forma como a comunicação se estabelece entre professor e aluno. No ensino remoto emergencial, muitos estudantes relataram dificuldades de compreensão não por falta de dedicação dos docentes, mas pela ausência de sinais não verbais e da interação espontânea que o ambiente presencial proporciona. O aluno citado percebe o esforço dos professores, mas ainda assim experimenta uma lacuna no processo de entendimento, o que evidencia a necessidade de se repensar metodologias digitais mais interativas e dialógicas, que possam atenuar esse distanciamento.

Esse relato reforça a importância de se compreender que a educação não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve também aspectos emocionais e relacionais. O professor, quando presente fisicamente, representa mais do que um transmissor de saberes: ele é um mediador que observa, acolhe e se adapta às necessidades de cada estudante. No ambiente remoto, esse papel precisa ser ressignificado com o apoio de recursos digitais que favoreçam a interação, mas, sobretudo, com uma pedagogia humanizada que reconheça a centralidade do vínculo humano no processo educativo.

A professora em formação inicial ainda afirma que "usava muito celular. E as plataformas que a gente utilizava eram o Google Meet e o Google Forms.". Quando perguntada sobre os impactos você acredita que as tecnologias digitais possuem no desenvolvimento dos alunos, a entrevista afirmou que "depende muito. Às vezes tem um impacto bom, às vezes um impacto ruim. Até porque hoje em dia existem várias plataformas que a gente pode usar para poder ensinar de uma forma melhor para os alunos. Mas, ao mesmo tempo, por ser algumas ferramentas digitais, também fazem com que os alunos não prestem tanta atenção e também

não foquem realmente no que está sendo passado para eles.” (Laís, 2025)

Ao ser perguntada “como você enxerga a relação entre a cultura digital dos alunos e o ensino remoto? E se os alunos estavam preparados para o ensino remoto?”, respondeu “Acho que ninguém desenvolveu nada de cultura digital antes desse tempo. E... Grande parte das pessoas, eu acho que não. Até porque não era tão utilizado antes disso. Por exemplo, eu não sabia que o Google Meet existia.” (Laís, 2025)

A fala apresentada traz à tona um aspecto fundamental da experiência com o ensino remoto emergencial: a ambivalência do impacto das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem. O estudante reconhece que, por um lado, os recursos digitais trouxeram possibilidades novas, diversificaram a prática docente e permitiram diferentes formas de ensinar. Plataformas como o *Google Meet* e o *Google Forms* se tornaram parte do cotidiano escolar, ainda que de forma abrupta e sem preparação prévia. No entanto, o mesmo recurso que amplia o acesso e a variedade de estratégias pedagógicas também pode dispersar a atenção, gerar distrações e enfraquecer a concentração dos alunos diante do conteúdo. Essa ambiguidade reflete a própria complexidade da cultura digital, que não se apresenta como uma solução pronta, mas como um campo de tensões, aprendizagens e ressignificações.

Outro ponto relevante destacado no depoimento é a percepção de que, antes da pandemia, não havia uma consciência clara sobre a chamada *cultura digital* no ambiente educacional. Assim, “a emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas” (Levy, 1999, p.22). Desse modo, o estudante revela que sequer conhecia plataformas básicas como o *Google Meet*, o que evidencia o caráter emergencial e improvisado da adoção tecnológica durante a crise sanitária. Esse desconhecimento não deve ser lido apenas como um déficit, mas como um retrato da realidade de muitos estudantes e professores que foram lançados a um processo acelerado de apropriação tecnológica sem o devido tempo para assimilação e formação adequada. A ausência de práticas prévias de letramentos digitais e de debates mais aprofundados sobre o papel da tecnologia na educação contribuiu para que o ensino remoto emergencial fosse vivido mais como um esforço de adaptação do que como um projeto planejado.

Assim, o relato revela não apenas as dificuldades, mas também um momento de ruptura na trajetória educacional, em que as práticas tradicionais foram confrontadas com a necessidade de se digitalizar quase da noite para o dia. Isso escancarou desigualdades de acesso, falta de preparo institucional e a necessidade urgente de discutir a cultura digital não apenas como recurso instrumental, mas como prática social, cultural e pedagógica. Nesse sentido, o depoimento se conecta às reflexões de autores que tratam dos multiletramentos e dos novos

letramentos digitais, lembrando que a tecnologia só ganha significado educativo quando acompanhada de reflexão crítica e de uma mediação pedagógica que reconheça seus potenciais e limites.

Muitos estudantes não foram incluídos no mundo digital por falta de equipamentos digitais que os lhes permitissem participar do momento emergencial da educação. Laís (2025) afirma que “Muita gente não tinha acesso. [Você tem exemplo de alguém que não tinha acesso?] A X⁹. A X não tinha acesso online. [Por quê?] Porque o celular dela não cabia, não tinha como colocar o *Google Meet*, que era um celular daquelas bem pequenininhos assim, sabe? E aí só cabia o WhatsApp e é isso”

Ao narrar que “só cabia o WhatsApp e é isso”, a participante evidencia a limitação de experiências pedagógicas que dependiam de plataformas mais complexas e a dificuldade de inclusão e acessibilidade que muitos estudantes enfrentaram durante esse período. Esse cenário revela uma tensão entre a universalização do ensino digital e as condições reais de cada estudante. Para muitos, o acesso aos recursos digitais básicos de comunicação não significava, de fato, participação plena nas atividades escolares, dificultando o engajamento, a interação com colegas e professores, e, consequentemente, o aprendizado.

Essa situação também nos convida a refletir sobre o papel da escola e das políticas públicas na promoção de equidade digital. O relato de Laís sugere que, apesar do esforço das instituições em manter o ensino durante a crise sanitária, a infraestrutura e o suporte adequados para todos os estudantes estavam ausentes. Assim, a exclusão digital não se apresenta apenas como uma questão de equipamentos, mas também como um reflexo das desigualdades sociais mais amplas, que permeiam o acesso à educação, à informação e à participação cidadã.

A voluntária em questão não estava em um momento da graduação no qual precisaria cursar disciplinas de estágio, mas quando questionada como se sentiria ou como acharia que seria o estágio nesta época de crise sanitária, afirmou que seria “Muito ruim. Por conta que eu não conseguiria realmente observar como é a aula. Calma aí. Eu não conseguiria ter uma noção verdadeira de como é dar uma aula. Por conta que seria... Provavelmente todos os meus alunos estariam com a câmera desligada, microfone desligado, apenas o professor falando, e um monte de fotinha de anime passando. Então a observação de como funciona a aula e como os alunos se comportam seria muito difícil.” (Laís, 2025)

“A missão que eu tive foi que realmente o ensino presencial acaba sendo muito melhor para realmente entender de verdade o que está sendo passado. Tenho a noção de que o ensino

⁹Para resguardar o nome da colega de classe da entrevistada, foi adotada a letra X como nome fictício em substituição ao nome real.

remoto, por mais que muitas vezes ajude também na compreensão, ele acaba sendo um pouquinho precário, por conta de não ser fácil de mostrar ao professor, por exemplo, as dúvidas que você está tendo, a dinâmica com os outros participantes também é diferente.” (Laís 2025)

O depoimento de Laís (2025) revela uma percepção importante sobre as diferenças qualitativas entre o ensino presencial e o ensino remoto emergencial. Ao afirmar que “o ensino presencial acaba sendo muito melhor para realmente entender de verdade o que está sendo passado”, a estudante destaca que a mediação direta do professor, a possibilidade de interação imediata e o contato com os colegas são elementos fundamentais para a aprendizagem efetiva. Essa constatação reforça que, embora o ensino remoto tenha permitido a continuidade das atividades educacionais em um contexto de crise, ele não substitui totalmente a riqueza das experiências presenciais, especialmente no que diz respeito à construção de conhecimento compartilhado.

Laís também enfatiza que o ensino remoto pode ser “um pouquinho precário” devido à dificuldade de manifestar dúvidas e de interagir com os demais participantes. Essa percepção aponta para um desafio central da educação digital: a limitação das interações sociais e pedagógicas mediadas por telas. A ausência de respostas imediatas, a dificuldade de demonstrar questionamentos complexos e a menor percepção das reações dos colegas contribuem para uma experiência de aprendizado fragmentada. Nesse sentido, o ensino remoto emergencial não apenas expôs desigualdades no acesso às tecnologias, mas também evidenciou lacunas na dinâmica pedagógica, impactando a compreensão e a construção coletiva do conhecimento.

A resposta de Laís nos leva a refletir sobre a necessidade de estratégias pedagógicas que possam minimizar essas limitações, promovendo formas mais eficazes de engajamento e interação mesmo em ambientes digitais. É preciso reconhecer que, embora o ensino remoto tenha sido uma resposta emergencial essencial, ele exige recursos, planejamento e suporte técnico que nem sempre estavam disponíveis de maneira equitativa. A experiência da estudante demonstra que, para além do acesso aos dispositivos e à internet, a qualidade da aprendizagem depende profundamente da interação humana, da mediação docente e da construção coletiva que o espaço presencial possibilita.

Os próximos dados da entrevista visará continuar a discussão sobre o ensino remoto emergencial e a cultura digital através da visão de Marina. A seguir, não transcreverei todos os pontos tratados pela voluntária, com o intuito que esta pesquisa não fique demasiada repetitiva, mas tentarei enfatizar pontos importantes da pesquisa da voluntária.

Marina evidencia uma experiência relativamente positiva com o ensino remoto no contexto, ainda que permeada por nuances que revelam transformações significativas na dinâmica de sala de aula. Segundo ela, “na minha experiência o ensino remoto foi efetivo. As

aulas remotas eram semelhantes às presenciais, exceto pela participação da turma que era reduzida, só alguns falavam, a maioria preferia escrever no chat.” (Marina, 2025)

Ao afirmar que as aulas online eram “semelhantes às presenciais”, a participante sugere que o conteúdo e a organização das disciplinas conseguiram manter uma continuidade pedagógica. Contudo, a observação de que a participação foi reduzida, com a maioria dos estudantes preferindo interagir pelo chat em vez de falar, aponta para uma mudança qualitativa na interação. Esse dado mostra como os ambientes digitais podem alterar a forma de engajamento dos alunos, tornando a comunicação mais escrita e menos oral, o que, ao mesmo tempo, amplia outras formas de participação, mas também pode limitar a espontaneidade e a fluidez do diálogo acadêmico.

A segunda parte do depoimento reforça a ideia de que, para alguns estudantes, o ensino remoto não comprometeu a qualidade da formação, pois afirma que “as aulas online que participei foram aulas comuns, como aquelas em sala de aula, a diferença era só o ambiente mesmo. Apesar dos problemas técnicos do online, como a internet que às vezes travava, isso não interferiu negativamente na minha formação.” (Marina, 2025)

Marina destaca que os problemas técnicos, como instabilidade da internet, eram presentes, mas não chegaram a prejudicar seu processo de aprendizagem. Essa fala contrasta com outros relatos mais críticos ao ensino remoto emergencial, revelando que as percepções variam de acordo com o contexto individual e institucional. A experiência positiva relatada sugere que, quando há estrutura mínima de suporte tecnológico e adaptação metodológica, o ensino remoto pode se consolidar como uma alternativa válida de ensino aprendizagem, ainda que não substitua plenamente a riqueza da interação presencial.

A análise desse depoimento permite compreender que a efetividade do ensino remoto não pode ser medida de forma homogênea, mas depende de fatores como perfil do estudante, disciplina em questão, recursos tecnológicos disponíveis e estratégias de mediação do professor. A experiência de Marina ilustra uma transição em que a sala de aula digital manteve continuidade pedagógica, mas alterou as formas de interação e participação. Esse dado se conecta às discussões contemporâneas sobre a consolidação do ensino híbrido como realidade educacional, em que o desafio não é apenas transpor conteúdos para plataformas digitais, mas repensar as práticas de interação, colaboração e engajamento em um ecossistema marcado pela ubiquidade da tecnologia.

O voluntário Felipe aprofunda mais alguns aspectos como avaliação online, sobrecarga cognitiva e autonomia nos estudos. Alguns pontos principais da entrevista foram destacados para evitar repetições desnecessárias. Quanto à avaliação online, Felipe argumentou que “uma coisa que me marcou foi a forma de avaliação no ensino remoto. No presencial, eu já estava

acostumado com provas escritas e trabalhos em grupo. Mas no remoto, as avaliações mudaram muito. Tinha muito questionário no *Google Forms* e às vezes atividades individuais que a gente mandava por e-mail ou por plataformas. Eu sentia que isso não avaliava de verdade o que eu sabia, porque era muito mecânico. Algumas vezes, eu até achava que era mais um teste de paciência do que de aprendizado." (Felipe, 2025)

O professor em formação comentou ainda sobre a sobrecarga emocional e cognitiva que sentia durante o período do ensino remoto, principalmente por conta do uso excessivo das telas: "Outra dificuldade foi que eu passava horas na frente do computador. No começo parecia tranquilo, mas depois de um tempo eu já não aguentava mais ficar tanto tempo conectado. As aulas, os trabalhos, tudo era na tela. Parecia que eu estava sempre estudando, mas ao mesmo tempo não absorvia tudo, porque a cabeça cansava. Isso me fez sentir que o ensino remoto exigia um esforço mental diferente, e às vezes até maior do que o presencial." (Felipe, 2025)

Felipe ainda discutiu sobre a relação do ensino emergencial e a autonomia em seus estudos, afirmando que "Se por um lado foi cansativo, por outro o ensino remoto me obrigou a ser mais independente. Eu tive que aprender a organizar melhor meu tempo, procurar materiais sozinho e até buscar vídeos no YouTube para entender alguns conteúdos de inglês que eu não tinha compreendido bem na aula. Acho que isso foi uma lição importante, porque me deu mais autonomia, mesmo que no começo fosse difícil." (Felipe, 2025)

O voluntário ainda complementou concordando com o mesmo pensamento dos outros participantes, quanto à sensibilidade emocional do momento emergencial: "Uma coisa que eu senti falta foi do contato com os colegas. No remoto, a gente quase não conversava, era só abrir a câmera, assistir a aula e depois sair da chamada. No presencial, a gente tinha aquele momento de conversar, tirar dúvidas junto, até brincar um pouco. No remoto, ficou tudo mais solitário. Eu acho que essa falta de convivência afetou muito a forma de aprender, porque a escola não é só conteúdo, é também relação." (Felipe, 2025)

A fala de Felipe sobre a avaliação no ensino remoto emergencial evidencia uma tensão já apontada por muitos pesquisadores: a inadequação dos modelos tradicionais de avaliação quando transpostos de maneira simplista para o digital. Ao relatar que se deparava com questionários mecânicos em plataformas como o *Google Forms*, o estudante levanta um ponto crucial: a avaliação deixou de ser um momento de reflexão ou de construção crítica do conhecimento para se tornar uma atividade repetitiva, pouco engajadora e sem potencial formativo. Esse dado permite pensar com Luckesi (2011), quando afirma que a avaliação deve ser vista como processo contínuo e formativo, e não como instrumento de punição ou de mera verificação de conteúdo. No contexto digital, isso exige ainda mais criatividade por parte dos professores, que precisam desenhar instrumentos avaliativos capazes de dialogar com os

multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2020) e com a cultura digital em que os estudantes já estão imersos.

Outro aspecto central da fala de Felipe é a sobrecarga cognitiva experimentada durante o ensino remoto. Ao relatar que passava horas conectado, mas nem sempre conseguia absorver o conteúdo, o estudante expõe um fenômeno conhecido como *cognitive overload* (SWELLER, 2011). O excesso de informações, aliado à permanência constante frente às telas, cria um cansaço mental que impacta diretamente na aprendizagem. Essa experiência é particularmente relevante ao discutir o ensino de língua inglesa, pois a aprendizagem de uma língua exige atenção, repetição e engajamento contínuo. No entanto, em ambientes digitais, a saturação de estímulos pode prejudicar esse processo. Assim, a fala de Felipe chama atenção para a necessidade de metodologias mais equilibradas, que alternem momentos síncronos e assíncronos, promovendo pausas cognitivas e valorizando a qualidade da experiência de aprendizagem em detrimento da quantidade de horas online.

Apesar dessas dificuldades, Felipe também reconhece que o ensino remoto estimulou sua autonomia. Ao relatar que precisou buscar materiais por conta própria, organizar melhor seu tempo e recorrer a vídeos e recursos digitais externos, o estudante demonstra o desenvolvimento de uma competência essencial no contexto da cultura digital: a aprendizagem autorregulada. Kalantzis e Cope (2012) já defendem que os novos letramentos digitais exigem sujeitos capazes de transitar entre diferentes fontes de informação, filtrá-las criticamente e aplicá-las em situações concretas. No ensino de inglês, essa autonomia pode ser vista como uma oportunidade de ampliação do contato com a língua, por meio de conteúdos autênticos disponíveis em plataformas digitais, podcasts, vídeos e comunidades virtuais. Dessa forma, a experiência relatada por Felipe aponta para um horizonte de ensino que reconhece o estudante não apenas como receptor, mas como agente ativo de sua própria formação.

A última fala de Felipe, em que ele destaca a perda das relações sociais e afetivas no ensino remoto, traz à tona um dos elementos mais delicados dessa experiência: a ausência de interação presencial e a fragilidade da chamada *presença social* (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000) nos ambientes digitais. Embora as tecnologias possibilitem interações síncronas e assíncronas, elas não substituem integralmente o convívio humano, os gestos, os olhares e a convivência cotidiana que caracterizam o ambiente escolar. O relato de Felipe reforça a ideia de que aprender não é apenas adquirir conteúdo, mas também compartilhar experiências, afetos e sentidos em comunidade. Nesse sentido, a cultura digital ainda precisa avançar para promover experiências mais humanizadas, em que as plataformas não sejam apenas ferramentas de transmissão, mas espaços de construção colaborativa do conhecimento.

Assim, os relatos de Felipe se tornam reveladores de dimensões múltiplas do ensino

remoto emergencial: os desafios da avaliação, a sobrecarga cognitiva, a conquista da autonomia e a carência das interações humanas. Todos esses pontos dialogam entre si e mostram que o ensino remoto não pode ser compreendido apenas como uma mudança de formato, mas como um fenômeno que impactou profundamente práticas pedagógicas, subjetividades e formas de aprender. A análise desse depoimento contribui para a compreensão mais ampla da cultura digital no ensino de línguas, indicando que o futuro da educação passa inevitavelmente pela articulação entre inovação tecnológica e sensibilidade pedagógica.

Sendo assim, os depoimentos de todos os voluntários contribuíram para que pudéssemos aprofundar as discussões sobre a temática da cultura digital e do ensino remoto emergencial, ao mesmo tempo que pudemos associar esses discursos às teorias da fundamentação teórica e perceber que a educação é algo muito heterogêneo, diverso e multifacetado, não dependendo apenas de um simples fator, mas de vários, por abranger aspectos sociais, emocionais-afetivos e individuais que contribuem para uma totalidade-aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese buscou compreender os impactos da cultura digital na formação de professores de inglês, analisando as políticas públicas brasileiras, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à luz de teorias contemporâneas e da experiência vivida durante o ensino remoto emergencial. Ao retomar os objetivos que nortearam esta investigação, é possível afirmar que o estudo alcançou, em grande medida, as questões centrais que motivaram sua realização.

O objetivo geral de analisar o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa dos professores em formação inicial de licenciatura em Inglês e Português-Inglês, a partir do uso dos recursos tecnológicos digitais, no âmbito do ensino remoto emergencial, através do conceito de cultura digital da BNCC, foi atingido por meio da articulação entre dados empíricos, relatos de experiência docente e as contribuições teóricas que sustentaram a pesquisa. A análise mostrou que a cultura digital, conforme delineada pela BNCC, não se restringe a um conjunto de competências técnicas, mas envolve também dimensões éticas, críticas e sociais que se evidenciaram de maneira significativa durante o contexto pandêmico.

No que diz respeito aos objetivos específicos, a investigação trouxe reflexões relevantes sobre as interpretações e conceitos atribuídos ao uso das tecnologias digitais na formação docente. Ficou evidente que a BNCC, embora traga a cultura digital como uma de suas competências gerais, ainda não garante a formação adequada para que professores, sobretudo de Língua Inglesa, possam se apropriar desses recursos de forma crítica e criativa. Os relatos analisados evidenciam tanto o potencial transformador do uso das tecnologias e novas aprendizagens durante o período da pandemia quanto as lacunas que permanecem na formação inicial, revelando a urgência de políticas e práticas institucionais mais consistentes para integrar os letramentos digitais ao processo formativo.

Ao longo desta investigação, foi possível compreender que o ensino remoto emergencial e a cultura digital, quando analisados em conjunto, revelam não apenas dificuldades e resistências, mas também abrem espaço para novas leituras sobre a prática docente e o caminhar de aprendizagem. A pesquisa mostrou que os professores, ainda que muitas vezes despreparados, encontraram alternativas criativas para continuar o trabalho educativo, e os estudantes, por sua vez, desenvolveram novas formas de interação com o conhecimento. Um exemplo de um colega de trabalho da educação básica é que ele aprendeu a fazer e editar vídeos e os postava em seu canal do *Youtube*, para que seus discentes tivessem vídeos disponíveis com facilidade, de assuntos específicos e para que se sentissem mais conectados com as aulas remotas síncronas, com o suporte desse material assíncrono. Entretanto, o mesmo docente

informou que houve pouquíssimas visualizações dos vídeos que produziu, pela falta de aderência dos alunos. Vídeos que, por vezes, demoravam mais de duas horas para serem produzidos. Essas percepções, articuladas com conceitos como multiletramentos e letramentos digitais, ampliam o olhar sobre a docência e permitem enxergar a formação não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de adaptação contínua a novas condições sociais e tecnológicas.

Hoje, *emojis*, *memes* e *gifs* são amplamente utilizados para expressar emoções e ideias em conversas virtuais, tornando a comunicação mais dinâmica e acessível. Além disso, redes sociais se consolidaram como espaços para debates, construção de identidade e ativismo digital, possibilitando que usuários se engajem em causas e movimentos. A popularização de abreviações e termos próprios da internet, como “DM” (*direct message*), “*cringe*” e “*viralizar*”, demonstra como a linguagem molda e é moldada por essa nova realidade. A cultura dos influencers e a criação de conteúdo tornaram possível que pessoas comuns se tornem referências em diversas áreas, impactando diretamente a forma como a informação é disseminada.

Na educação e aprendizado, o ensino híbrido e remoto ganharam força com plataformas como *Google Classroom*, *Moodle* e *Microsoft Teams*, permitindo que estudantes e professores tivessem acesso a conteúdos e interações a distância. A inteligência artificial também passou a ser utilizada para personalizar o ensino, como ocorre em plataformas como *Duolingo* e *Khan Academy*. Os cursos online (*MOOCs*) e os tutoriais no *YouTube* expandiram as possibilidades de aprendizado autônomo, tornando o conhecimento mais acessível. Além disso, a gamificação da educação, com plataformas digitais como *Kahoot*, tem tornado o aprendizado mais interativo e motivador.

O mundo do trabalho e produtividade também passou por mudanças significativas com a cultura digital. O *home office* e o modelo híbrido se tornaram comuns em diversas empresas, impulsionados por plataformas colaborativas como *Google Drive*, *Trello* e *Slack*, que possibilitam o trabalho em equipe à distância. As reuniões *online*, realizadas via *Zoom* ou *Microsoft Teams*, criaram novos protocolos de comunicação e etiqueta digital. Além disso, a automação de tarefas com assistentes virtuais e inteligência artificial aumentou a eficiência das operações e a otimização do tempo de trabalho.

O entretenimento e a cultura pop foram profundamente impactados pela digitalização. O streaming de filmes e músicas substituiu as mídias físicas, com plataformas como *Netflix* e *Spotify* liderando o mercado. O fenômeno do *binge-watching*, no qual usuários maratonam séries, transformou o consumo audiovisual, acompanhado por discussões instantâneas nas redes sociais sobre lançamentos. Os jogos *online* permitiram a interação global entre jogadores,

criando comunidades e até economias próprias, como o *metaverso* e os *NFTs*. Além disso, os algoritmos das plataformas digitais, como *TikTok*, *YouTube* e *Instagram*, personalizam os conteúdos recomendados, influenciando o consumo cultural dos usuários.

No consumo e na economia digital, o uso de *QR codes* para pagamentos e interações se tornou comum em restaurantes, museus e eventos, facilitando a experiência do consumidor. O e-commerce passou a dominar o varejo, com compras sendo realizadas por meio de aplicativos e marketplaces. A economia compartilhada e os serviços por assinatura, como *Uber*, *Airbnb* e *iFood*, modificaram a maneira como bens e serviços são adquiridos. Outro fator relevante é a influência das avaliações e comentários online, que impactam diretamente as decisões de compra dos consumidores.

A política e a sociedade foram profundamente transformadas pela cultura digital. Movimentos sociais passaram a ser organizados pela internet, como os casos do *#MeToo* e *#BlackLivesMatter*, que mobilizaram milhões de pessoas em prol de causas sociais. A disseminação de *fake news* trouxe desafios para a sociedade, tornando essencial a checagem de informações em tempo real. O *ciberativismo* e a participação política digital cresceram, com petições online e campanhas eleitorais sendo promovidas nas redes sociais. Paralelamente, debates sobre privacidade e proteção de dados ganharam destaque, impulsionando legislações como a LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados) no Brasil e o GDPR na Europa.

A cultura digital transformou todos os aspectos da vida contemporânea, promovendo avanços e desafios que precisam ser constantemente debatidos. A conectividade global permitiu novas formas de interação, aprendizado e trabalho, mas também trouxe preocupações quanto à privacidade, ao impacto da tecnologia no mercado de trabalho e à veracidade das informações compartilhadas. A sociedade segue em constante adaptação para equilibrar os benefícios e desafios da era digital, consolidando um novo paradigma de convivência e comunicação.

A contribuição deste estudo também se manifesta no diálogo com os referenciais teóricos da cultura digital e na problematização da própria Base Nacional Comum Curricular, que, embora mencione o uso das tecnologias digitais, não preparou professores para lidar com a realidade complexa vivida na pandemia. Ao relacionar dados empíricos com teorias que discutem os desafios e as potencialidades da digitalidade, a pesquisa oferece um entendimento mais concreto das tensões entre prescrição curricular e prática docente. Assim, este trabalho se coloca como uma voz que denuncia lacunas, mas também como um registro dos sentimentos e do relato de experiências de quem viveu a referida época e das possibilidades emergentes no ensino de línguas em tempos de transformação.

Entretanto, é necessário reconhecer as limitações que acompanharam esta investigação. O recorte metodológico e as condições de geração de dados não permitiram aprofundar certos

aspectos, como os efeitos de longo prazo do ensino remoto emergencial na formação acadêmica e humana dos estudantes, pois foram analisadas as repercussões no prazo de três anos após o ocorrido, o que pode ser interpretado como um prazo curto para as repercussões da educação, que geralmente caminha a passos lentos. A pesquisa trouxe indícios relevantes, mas não foi possível acompanhar trajetórias formativas ao longo dos anos, tampouco observar como a experiência impactará futuras práticas docentes, a exemplo dos próximos dez anos. Essas ausências não desqualificam o estudo, mas reforçam sua natureza situada, própria de uma pesquisa que se insere em um contexto de urgência e de transformação social intensa.

Essas limitações, por outro lado, apontam caminhos frutíferos para investigações futuras. Futuros estudos poderiam lançar luz sobre os impactos duradouros da pandemia na formação docente e discente, evidenciando como as experiências com o ensino remoto reverberam no presente e no futuro da educação. Pesquisas que abarquem outras áreas do conhecimento além do ensino de inglês, bem como comparações entre diferentes contextos educacionais enriqueceriam ainda mais a compreensão dos múltiplos efeitos da cultura digital na educação brasileira. Tais caminhos podem ampliar a visão crítica construída aqui, oferecendo perspectivas mais diversas e integradoras.

Ao longo deste trabalho, tornou-se evidente que a cultura digital não é apenas um conjunto de recursos tecnológicos inseridos no cotidiano escolar, mas sim uma nova lógica cultural que atravessa todas as dimensões da vida social, exigindo dos sujeitos novas habilidades, competências e formas de ser, estar e interagir no mundo.

É importante pensar também que as tecnologias são produtos de uma sociedade em interação e construção,

“em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Mas a distinção traçada entre cultura (a dinâmica das representações), sociedade (as pessoas, seus laços, suas trocas, suas relações de força) e técnica (artefatos eficazes) só pode ser conceitual. Não há nenhum ator, nenhuma "causa" realmente independente que corresponda a ela.” (Levy, 1999, p.22)

Por mais que Levy (1999) não tenha se referido ao período do ensino remoto emergencial, a sua citação se adequa exatamente a esse período por ressaltar a relação das novas tecnologias com o isolamento social e também outras características próprias do viver digital, quando diz:

De fato, também vemos surgir na órbita das redes digitais interativas diversos tipos de formas novas... - de isolamento e de sobrecarga cognitiva (estresse pela comunicação e pelo trabalho diante da tela), - de dependência (vício na

navegação ou em jogos em mundos virtuais), - de dominação (reforço dos centros de decisão e de controle, domínio quase monopolista de algumas potências econômicas sobre funções importantes da rede etc.), - de exploração (em alguns casos de teletrabalho vigiado ou de deslocalização de atividades no terceiro mundo), - e mesmo de bobagem coletiva (rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação, "televisão interativa"). (Levy, 1999, p. 29-30)

A pandemia da Covid-19 revelou, com intensidade, as fragilidades estruturais da educação brasileira, colocando em evidência o despreparo institucional e pedagógico para lidar com um cenário digital de ensino aprendizagem. Como dito anteriormente nas discussões desta tese, professores e estudantes foram convocados, de forma abrupta, a se adaptar a esse novo sistema sem o suporte necessário, também pelo acontecimento da pandemia ser uma surpresa para toda a população. A ausência de formação específica, o déficit no acesso às tecnologias e a falta de diretrizes claras da BNCC no que tange à cultura digital, demonstraram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se efetive uma educação condizente com os tempos atuais. O ensino remoto, apesar de emergencial, funcionou como uma lente de aumento para os desafios já existentes e como uma oportunidade para repensar o papel da escola, do currículo e da docência em tempos de conectividade e convergência.

Ao revisitar a BNCC, especialmente o documento complementar de 2022 que trata da Computação na Educação Básica, notou-se um esforço recente para integrar a cultura digital ao currículo. No entanto, a abordagem ainda é limitada, e em muitos momentos, fragmentada. Embora o documento reconheça a importância do pensamento computacional e da formação de professores aptos a atuar nesse novo cenário, ainda há uma lacuna entre o que é proposto e a realidade vivida nas escolas públicas brasileiras. Essa distância é acentuada pela ausência de políticas estruturantes, pela formação inicial deficiente e pela manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, que não dialogam com os pressupostos da cultura digital.

A BNCC apresenta a educação digital como uma competência geral, o que demonstra uma tentativa de transversalizar o tema nas diferentes áreas do conhecimento. No entanto, ao se analisar os componentes curriculares de língua inglesa, por exemplo, observa-se que a presença das tecnologias digitais aparece de forma sutil, muitas vezes implícita ou subordinada a outras competências. Isso reforça a necessidade de um olhar crítico e ampliado sobre o currículo, que considere a cultura digital não como um apêndice, mas como uma dimensão constitutiva da prática docente e do processo formativo dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada com a promessa de garantir a equidade educacional e de orientar a formação dos estudantes para os desafios da contemporaneidade, coloca a cultura digital como uma das competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Esse reconhecimento, em princípio, representa um

avanço, pois insere a discussão sobre as tecnologias digitais no currículo escolar, considerando-as parte integrante da formação do sujeito. Contudo, ao analisar de forma crítica os desdobramentos práticos da BNCC no contexto do ensino remoto emergencial, constata-se que o documento, embora enuncie a importância da cultura digital, pouco contribuiu para preparar professores e estudantes diante da necessidade repentina de transposição das aulas para os ambientes virtuais. O que se viu foi uma distância significativa entre o discurso oficial e as condições reais de trabalho das escolas e dos docentes, revelando que a inserção da cultura digital na BNCC permanece, em grande medida, em um nível prescritivo e abstrato.

A cultura digital não pode ser compreendida como um simples repertório de plataformas, recursos e aplicativos a serem incorporados às práticas pedagógicas, mas sim como um ecossistema de significados, interações e produções de conhecimento que se constituem em rede. Castells (1999) já havia alertado para a centralidade das redes digitais na vida social e para a inevitável interconexão entre sujeitos, culturas e economias. Levy (1999, p.25) também alertava que “a emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas”. Ao reduzir a discussão sobre a cultura digital a um ponto das competências gerais, a BNCC perde a oportunidade de dialogar com essas reflexões mais amplas e críticas sobre os impactos sociais, culturais e políticos das tecnologias digitais. No contexto do ensino remoto emergencial, essa lacuna tornou-se evidente: professores e alunos foram inseridos de forma abrupta em plataformas digitais, muitas vezes sem o devido preparo técnico e pedagógico, tendo que lidar com novas formas de comunicação, engajamento e aprendizagem em ambientes mediados pela tecnologia. Até mesmo porque hoje em dia há uma grande e veloz evolução das tecnologias digitais, cada vez mais atual, o que requer tempo, contato com a nova tecnologia e novos aprendizados digitais, para que se consiga utilizá-las para contextos pedagógicos ou mediar o seu conhecimento para os discentes.

Outro ponto que merece ser ressaltado é que a BNCC, embora estabeleça diretrizes para o uso das tecnologias, não oferece orientações claras sobre como o professor deve se apropriar criticamente desses recursos, tampouco como formar o estudante para atuar na sociedade digital de modo consciente e reflexivo. Paulo Freire (1996) já defendia que a educação deve ser problematizadora e libertadora, ou seja, não basta oferecer conteúdos, é preciso criar condições para que o sujeito possa interpretar criticamente a realidade e intervir nela. O que se observou durante o ensino remoto emergencial, no entanto, foi uma prática muitas vezes instrumentalizada das tecnologias digitais, reduzida ao uso de plataformas de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem ou envio de atividades em aplicativos, sem uma reflexão mais profunda sobre os modos de interação, autoria e colaboração que a cultura digital poderia

proporcionar.

Nesse cenário, a ausência de uma política educacional que se articule efetivamente com a BNCC e que ofereça suporte concreto aos professores se mostrou um problema grave. O trabalho docente é atravessado por condições estruturais e institucionais que não podem ser ignoradas, não se trata apenas de boa vontade individual do professor, mas da necessidade de condições objetivas de trabalho, formação e valorização profissional. Durante a pandemia, muitos docentes se viram obrigados a arcar com os custos de equipamentos, internet e até mesmo energia elétrica, além de precisarem reinventar suas práticas pedagógicas sem receber formação específica para isso. Essa realidade evidencia a superficialidade com que a BNCC aborda a cultura digital: ao não detalhar metodologias, exemplos práticos ou políticas complementares, o documento acaba por transferir a responsabilidade para o professor, que muitas vezes não possui suporte suficiente para atender a tais demandas.

Além disso, também foi discutido nesta tese que é preciso considerar que a escola brasileira é marcada por desigualdades estruturais profundas. A BNCC, ao propor um currículo unificado e nacional, não leva em conta de forma efetiva as especificidades locais, regionais e, sobretudo, as desigualdades de acesso às tecnologias. O ensino remoto emergencial escancarou essa realidade: enquanto alguns estudantes conseguiam acompanhar as aulas por meio de computadores, internet banda larga e ambientes digitais adequados, outros dependiam apenas de celulares com pacotes limitados de dados ou até mesmo de materiais impressos enviados pelas escolas. Assim, o ideal da cultura digital presente na BNCC se choca com a realidade de exclusão digital de uma parcela significativa dos estudantes brasileiros. Essa contradição reforça a necessidade de compreender a cultura digital não apenas como competência a ser desenvolvida, mas também como direito de acesso e de cidadania.

Ao retomar os dados empíricos desta pesquisa, observa-se que professores e estudantes vivenciaram sentimentos ambíguos em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino remoto emergencial. De um lado, houve relatos de descobertas significativas, de novas formas de aprender e ensinar, e da percepção de que a cultura digital pode ampliar horizontes, proporcionar experiências pedagógicas inovadoras e contribuir com novos tipos de comportamentos. De outro, emergiram críticas sobre o esgotamento, a dificuldade de manter a atenção e participação dos estudantes em ambientes virtuais e a percepção de que a escola, em muitos momentos, não estava preparada para sustentar um modelo de ensino pautado nas tecnologias. Essa ambivalência revela que a cultura digital deve como campo complexo de disputas, aprendizagens e desafios que precisa ser constantemente problematizado pela pesquisa acadêmica e pelas políticas educacionais.

Nesse sentido, o ensino remoto emergencial escancarou a necessidade de discutir a

cultura digital de forma mais aprofundada, mas também demonstrou que muitas aprendizagens adquiridas nesse período foram rapidamente esquecidas ou desconsideradas após o retorno às aulas presenciais. Isso se evidencia no fato de que muitas instituições educacionais, mesmo tendo desenvolvido algum grau de familiaridade com plataformas digitais, optaram por evitá-las totalmente no período pós-pandêmico, como se o digital fosse apenas um recurso emergencial e não uma dimensão constitutiva da vida escolar. Essa postura reforça uma visão limitada, que desconsidera as potencialidades do ensino híbrido e das práticas diversificadas que poderiam enriquecer o cotidiano escolar. A cultura digital, ao contrário, exige continuidade, reflexão crítica e integração estruturada, o que demanda políticas públicas e formações docentes permanentes, e não apenas respostas emergenciais a crises.

Além disso, percebe-se através de relatos de professores atuantes da educação básica, que muitas aprendizagens foram consolidadas advindos do período do ensino remoto emergencial para com a relação da cultura digital e uso/ aprendizagem das tecnologias digitais. Porém, muitas aprendizagens foram esquecidas ao longo do caminho, como a ação de evitar ao máximo a oferta de aulas na forma de ensino remoto em algumas instituições educacionais, como se fosse algo impossível de acontecer ou que o ensino não fosse ser efetivado ao se utilizar recursos digitais para a mesma. Este poderia ser um recurso bastante interessante para complementar aulas dos dias úteis, segunda a sexta, nos finais de semana, quando há sábados letivos nas instituições, por exemplo. Poderia ser útil por ser uma estratégia diversificada daquelas que na maioria das vezes os professores já aplicam cotidianamente.

Essa resistência em manter o ensino remoto como possibilidade pedagógica revela uma contradição preocupante. Durante o período emergencial, professores e alunos desenvolveram competências importantes no uso das tecnologias digitais, mas essas habilidades parecem estar sendo subutilizadas, como se não tivessem valor no ensino presencial. Ao invés de pensar o remoto apenas como substituto em situações de crise, seria produtivo enxergá-lo como extensão natural da sala de aula, um espaço complementar que pode ampliar a aprendizagem, dar continuidade a projetos ou mesmo flexibilizar momentos em que a presença física se torna inviável. Assim, as tecnologias digitais deixariam de ocupar o lugar da improvisação e passariam a ser reconhecidas como práticas legítimas e permanentes da cultura escolar.

Além disso, essa integração poderia favorecer a construção de uma cultura digital mais crítica e consciente entre alunos e professores. A escola, ao abrir espaço para o uso planejado do ensino remoto e híbrido, não só diversifica as metodologias, mas também ajuda a preparar os estudantes para um mundo em que a ubiquidade das tecnologias já é uma realidade. A educação que recusa essas possibilidades acaba por reforçar uma lógica de atraso, distanciando-se do que já é prática comum em outras esferas da vida social, acadêmica e profissional.

Portanto, reconhecer e ressignificar as aprendizagens adquiridas no ensino remoto emergencial é uma maneira de evitar retrocessos e de reafirmar o papel da educação como espaço que dialoga com a cultura digital em sua complexidade e potencial transformador.

Outro ponto que merece atenção é que a BNCC não conseguiu prever, nem orientar adequadamente, como as tecnologias digitais poderiam ser integradas de modo consistente em situações de crise sanitária ou social. Uma das contribuições desta tese foi mostrar com detalhes que o que se viu foi um improviso coletivo de professores, gestores, estudantes e famílias tentando encontrar formas de sustentar os processos educativos em meio a uma conjuntura de incertezas. Esta tese ressalta a urgência de que essa ausência de orientação clara demonstra que a BNCC precisa ser constantemente revisitada e atualizada com urgência com propostas para tempos de crise, dialogando com os contextos reais da sociedade e com as mudanças aceleradas do mundo digital. Como afirma Bourdieu (1998), os sistemas educacionais tendem a reproduzir estruturas sociais já existentes, e, nesse caso, a reprodução se deu também no campo digital: quem já tinha acesso e familiaridade com tecnologias conseguiu acompanhar com menos dificuldades, enquanto os mais vulneráveis enfrentaram barreiras quase intransponíveis.

Diante desse cenário, reafirma-se que a cultura digital não pode ser reduzida a um item de competência no currículo. Ela deve ser pensada como eixo estruturante da formação humana na contemporaneidade, atravessando dimensões cognitivas, sociais, culturais e políticas. Isso implica considerar que formar estudantes na cultura digital não é apenas ensinar a usar dispositivos digitais, mas preparar sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seus papéis em uma sociedade marcada por fluxos contínuos de informação, desinformação e disputas de narrativas. É perceber que assim como a cultura acontece de modo presencial em sociedade, também acontece de modo digital no cyberspaço.

A escola, nesse contexto, precisa assumir seu papel de espaço privilegiado para a reflexão crítica e para o exercício da cidadania digital, o que só será possível se a BNCC for revisitada com maior profundidade e se políticas educacionais de suporte forem implementadas de maneira concreta e sistemática.

Portanto, ao analisar a relação entre BNCC e cultura digital, torna-se evidente que há um caminho ainda longo a ser percorrido. O ensino remoto emergencial, apesar de suas limitações e dores, abriu uma brecha importante para que professores e estudantes experimentassem práticas digitais que antes eram pouco exploradas. O desafio agora é não permitir que essas aprendizagens se percam no esquecimento ou sejam vistas apenas como uma exceção histórica. É preciso consolidar políticas que deem continuidade a essas práticas, que ofereçam formação docente crítica e de qualidade, e que promovam o acesso equitativo às tecnologias para todos os estudantes. Sem isso, a cultura digital na BNCC corre o risco de

permanecer como promessa vazia, desconectada da realidade das escolas e das demandas da sociedade contemporânea.

A incorporação da inteligência artificial no campo educacional também se apresenta como uma fronteira emergente, com possibilidades e riscos. Embora a IA possa oferecer recursos poderosos para personalização da aprendizagem, análise de dados e automação de tarefas, é fundamental que sua utilização seja mediada por princípios éticos e pedagógicos, evitando a lógica do controle, da vigilância e da padronização. O papel do professor, nesse cenário, torna-se ainda mais relevante, não como reproduzidor de conteúdos, mas como mediador crítico, curador de informações e articulador de sentidos.

Em resumo, esta tese conclui que a cultura digital deve ser encarada como dimensão essencial da educação, inseparável da formação integral dos sujeitos. A BNCC, embora tenha dado um passo inicial ao reconhecer sua importância, precisa ser repensada para responder de forma mais concreta aos desafios que emergiram com o ensino remoto e que permanecem vivos no cotidiano escolar. Essa tese buscou mostrar, a partir das vozes de professores e estudantes, que a cultura digital é um campo fértil de aprendizagens, mas também de tensões e desigualdades, e que somente um olhar crítico, humanizado e politicamente comprometido poderá transformar as orientações curriculares em práticas pedagógicas que realmente façam sentido para a vida em sociedade. Tendo como base a cultura digital, a BNCC, as tecnologias digitais e o ensino remoto emergencial, analisarei e darei o parecer final da análise de dados nos parágrafos a seguir.

As evidências reunidas ao longo desta pesquisa permitem afirmar que o ensino remoto emergencial não se limitou a um expediente de contingência, mas constituiu um acontecimento pedagógico que reconfigurou a percepção de estudantes e professores sobre o aprender, o ensinar e o conviver em ambientes mediados por tecnologias digitais. As narrativas analisadas convergem para uma constatação central, a eficácia dos processos formativos esteve menos condicionada à transposição acelerada de conteúdos para plataformas online e mais relacionada à capacidade institucional e docente de ativar mediações humanas, metodológicas e tecnológicas que sustentassem a atenção, a participação e o sentido do que se aprendia.

Ao longo das entrevistas, a experiência da sala de aula remota foi descrita como equivalente ao modelo presencial quanto ao fator planejamento e conteúdo, porém qualitativamente distinta no modo de interação, com participação oral reduzida e maior predomínio do registro escrito via chat. Essa mudança de linguagem e de presença não foi neutra, ela deslocou os modos de engajamento, favoreceu algumas vozes e silenciou outras, exigindo uma compreensão ampliada de multiletramentos e de cultura digital aplicada ao ensino de línguas.

Um exemplo pessoal que pode ser citado aqui é que eu, enquanto professora substituta do departamento de Letras da UFS, utilizava dois equipamentos eletrônicos para lecionar as aulas remotas síncronas, pela relutância de alguns estudantes em se comunicar através do microfone, preferindo se comunicar somente por meio escrito, através do *chat* do *Google Meet*. Desse modo, eu utilizava o computador para transmitir minha imagem e microfone com áudio e também o celular logado na mesma sala de aula virtual, este último aparelho eletrônico somente utilizando para ir acompanhando o que os alunos estavam discutindo durante a aula, as dúvidas que surgiam e as respostas que iam apresentando durante a aula. Foi a minha alternativa para ter a participação dos alunos durante as aulas de inglês durante o período pandêmico.

Essa diminuição da participação oral, quando contraposto ao aumento das interações pelo chat, ilustra a passagem de uma pedagogia centrada na fala e no gesto para outra mediada por escrita rápida, emoticons e sinais mínimos de reconhecimento, como reações e curtidas. Tal passagem não deve ser lida como perda pura e simples, mas como reconfiguração de práticas comunicativas que demandam novas competências. Para a formação em língua inglesa, esse fenômeno abre um campo de possibilidades, já que textos breves, turnos curtos e alternância de códigos constituem hoje repertórios reais de uso da língua em redes sociais e outros ambientes colaborativos.

Ao mesmo tempo, a oscilação entre microinterações e longos períodos de silêncio digital traz à tona o desafio de construir presença social e pedagógica em ecossistemas que dispersam a atenção e fragmentam o tempo. Não é possível ter controle, por exemplo, se os estudantes estavam focados cem por cento na aula síncrona ou se estavam com inúmeras abas do computador ou do celular abertas e seus focos recaíam sobre outros tipos de interações ou conteúdos. A literatura sobre comunidades de aprendizagem online indica que a presença social, a presença cognitiva e a presença docente precisam ser deliberadamente planejadas quando o encontro não ocorre no mesmo espaço físico. A experiência empírica descrita pelos participantes confirma essa indicação, apontando que o sentimento de cuidado docente era mais facilmente percebido na sala de aula presencial, onde dúvidas e vacilações são visíveis, enquanto no remoto exigem estratégias explícitas de checagem de compreensão, feedback frequente e orquestração de vozes no espaço digital.

Outra dimensão recorrente das entrevistas diz respeito à avaliação das aprendizagens. O predomínio de questionários e atividades de resposta rápida foi percebido como adequado ao ritmo do período, mas limitado em termos de autenticidade e profundidade. Em muitos relatos, os instrumentos foram experimentados como verificação mecânica, com pouca oportunidade para argumentação, criação ou aplicação situada do conhecimento. Essa percepção é

especialmente relevante no ensino de línguas, em que a avaliação formativa e o desenho de tarefas comunicativas contextualizadas favorecem o desenvolvimento de habilidades integradas. Os dados sugerem que, quando a avaliação se restringe a formatos de marcação, a agência do estudante diminui, e o processo perde chances de promover reflexões mais profundas, colaboração e produção multimodal.

Além disso, outro aspecto percebido nas entrevistas alertou que com o isolamento foi necessário que os estudantes tivessem mais autonomia e controle sobre seus próprios estudos, o que para uns pode ter sido fácil de lidar, para outros foi um grande desafio. O fato de estar em isolamento foi considerado para uns como solidão, que causa sentimento positivo por estar sozinho, aproveitando da sua própria companhia, e para outros como solidão, estado de quem se acha ou se sente solitário, o que pode causar insegurança e dificuldades no processo de aprendizagem.

A sobrecarga cognitiva apareceu com força nas narrativas das entrevistas, não apenas como cansaço pontual, mas como forma estrutural de viver o período. A soma de uso constante e intensivo das telas, notificações, trocas de plataforma, prazos curtos e ambientes domésticos sem condições ideais de estudo produziu fadiga e sensação de dispersão, mesmo entre estudantes que relatam disciplina e motivação. Para o campo de línguas, que exige atenção sustentada, prática deliberada e exposição significativa, essa sobrecarga comprometeu o desempenho de alguns estudantes, especialmente em tarefas que demandavam processamento mais intensivo. Esse resultado indica que desenhar experiências remotas exige motivação e intencionalidade, com equilíbrio entre momentos síncronos e assíncronos, intervalos explicitados, objetivos acessíveis e ambiente de estudos e equipamentos adequados.

Muitos participantes relataram ganho de autonomia, especialmente ao aprender a buscar materiais de apoio, comparar fontes, organizar rotinas e experimentar aplicativos de comunicação e autoria. Essa aprendizagem autorregulada, embora nascida de uma precariedade, é pedagógica e culturalmente potente. Ela se articula a uma concepção de multiletramentos que considera o estudante como designer de seus percursos, capaz de remixar recursos e produzir sentidos em diferentes linguagens. No ensino de inglês, isso se traduz em práticas que aproximam a língua de usos reais e contemporâneos. O desafio é incorporar essa autonomia como objetivo explícito dos cursos, oferecendo orientações de qualidade para pesquisa, curadoria de fontes, ética digital e produção criativa, sem transferir ao estudante responsabilidades que são indissociáveis do trabalho institucional e docente.

O planejamento de cargas de trabalho e estudos online que respeitem o corpo humano torna-se um princípio pedagógico, e não um detalhe. A cultura digital não deve significar estar sempre conectado, mas poder estar conectado com significado. Isso nos faz revisitar um ponto

bastante importante da tese: as condições emocionais dos estudantes no período do ensino remoto emergencial. Nas entrevistas, muitos deles relatavam se sentir bem durante o período de crise sanitária, entretanto, muitos tiveram problemas de ansiedade e se sentiram tristes e entediados. É essencial ressaltar que naquele período não tínhamos opção de escolher ou não estudar e trabalhar através de telas, porém, conseguimos contribuir com esta pesquisa que um formato totalmente remoto, mesmo que não haja nenhuma crise emergencial, pode desencadear alterações emocionais em alguns indivíduos. Além de contribuir para um pensamento mais consciente acerca do psicológico e emocional dos discentes e preparar profissionais da educação e das áreas comuns à psicologia antecipadamente, caso haja um cenário futuro similar.

As entrevistas também tornam visível um ponto sensível, não houve preparação suficiente, anterior à crise, para a integração significativa das tecnologias digitais ao currículo. A cultura digital foi experimentada como descoberta forçada, mais reativa que proativa. Esse dado não é um julgamento sobre indivíduos ou equipes, ele expõe uma lacuna de políticas e de condições estruturais. A rapidez com que redes migraram para o remoto, muitas vezes a partir de dispositivos móveis e com conectividade instável, evidenciou desigualdades e limites materiais que não podem ser resolvidos apenas com vontade pedagógica.

Nas falas analisadas, o celular surgiu como a principal porta de entrada para o universo digital, funcionando quase como uma extensão do corpo dos estudantes e professores. As plataformas de videoconferência e os formulários online, por sua vez, se consolidaram como os espaços mais recorrentes de interação e avaliação, garantindo o mínimo necessário para a manutenção dos vínculos e a continuidade dos conteúdos durante o ensino remoto emergencial. No entanto, essa estrutura básica, embora funcional em um primeiro momento, mostrou-se limitada para ampliar os repertórios de criação, colaboração e experimentação linguística de forma mais profunda. Olhando para o futuro, em um cenário no qual o ensino híbrido já se apresenta como opção, torna-se urgente investir em conectividade de qualidade e acesso universal, em dispositivos adequados e em ambientes virtuais mais estáveis e integrados. Além disso, é indispensável oferecer suporte técnico e pedagógico constante, de modo que professores e estudantes não apenas utilizem recursos digitais, mas se sintam preparados para explorá-las de forma criativa, crítica e significativa no processo de ensino aprendizagem.

No plano da relação pedagógica, os depoimentos ajudam a reparar o esforço docente, que foi amplamente reconhecido, porém o efeito percebido do ensino remoto variou conforme disciplina, perfil do estudante e condições materiais. Houve quem percebesse equivalência entre o presencial e o remoto, especialmente quando as aulas foram bem estruturadas e o contexto pessoal favorecia a concentração. Houve também quem sentisse perda de imersão, de acompanhamento fino e de cuidado percebido, pois no ambiente presencial o professor pode,

por exemplo, oferecer ajuda ao perceber através de expressões faciais que o aluno está em dúvida sobre algo. Pois alguns discentes deixam que a timidez os impeça e tirar dúvidas ou fazer algum comentário sobre o assunto, necessitando, assim, de um cuidado nesta perspectiva.

Conclui-se também que as implicações para a formação de professores se mostram centrais diante das transformações vivenciadas no ensino remoto e na consolidação de um ecossistema híbrido. Ensinar nesse cenário exige mais do que familiaridade com dispositivos digitais: requer compreender profundamente os fundamentos pedagógicos e desenvolver uma fluência digital que permita ao professor escolher recursos em função dos objetivos de aprendizagem, e não apenas pela disponibilidade ou pela moda tecnológica. No caso do ensino de Língua Inglesa, isso implica desenhar experiências que combinem encontros síncronos de alta interação, privilegiando a prática oral e auditiva, com trilhas assíncronas voltadas à leitura, à escrita e à análise linguística. Mais do que isso, essas trilhas precisam ser articuladas a partir de tarefas autênticas, que convoquem os estudantes a usar a língua de maneira significativa, em situações próximas de seus interesses e de sua realidade social. Desse modo,

Os educadores devem trabalhar juntos para garantir que cada jovem [...] tenha acesso às habilidades e experiências necessárias para se tornar um participante pleno, que possa articular sua compreensão de como a mídia molda as percepções e que permita a socialização nos padrões éticos emergentes, que devem moldar suas práticas como criadores de mídia e participantes de comunidades online. (JENKINS, p. 3, 2009) ¹⁰

Para que isso aconteça, torna-se necessário cultivar competências relacionais específicas, como a habilidade de conduzir discussões em ambientes virtuais, perceber sinais de engajamento mesmo sem a presença física, incentivar a colaboração entre pares e oferecer devolutivas claras, rápidas e em diferentes formatos. Essas competências, contudo, não devem ser tomadas como algo dado, pois os dados desta pesquisa indicam que elas precisam ser cuidadosamente trabalhadas nos processos de formação inicial e continuada. Isso envolve experiências práticas supervisionadas em ambientes digitais, a análise crítica de casos, a observação entre pares e a produção de materiais multimodais que integrem linguagens diversas.

A própria BNCC, assim como os documentos que a complementam no campo da Computação, já apontam para a centralidade das competências digitais como parte indissociável da educação contemporânea. Entretanto, o que a realidade da prática demonstra é que apenas a existência dessas diretrizes não garante transformação. É a articulação consistente entre políticas curriculares, processos de formação docente, recursos disponíveis e gestão escolar que

¹⁰Tradução da autora

tem o poder de tornar essas orientações, muitas vezes abstratas, em práticas concretas e efetivas dentro das salas de aula presenciais, remotas ou híbridas.

No nível institucional, as entrevistas reforçam a necessidade de organização pedagógica e tecnológica. Não basta distribuir plataformas. É preciso definir padrões de usabilidade, orientar o desenho comum de disciplinas, disponibilizar bibliotecas de atividades e rubricas, monitorar dados de acesso e participação com responsabilidade, e oferecer canais de ajuda ágeis para docentes e discentes. Em termos éticos, a adoção de soluções digitais exige atenção à proteção de dados, transparência de critérios avaliativos, acessibilidade e inclusão. Desse modo, a cultura digital não pode reproduzir desigualdades, contemplando estudantes com condições de acesso diversas, com deficiências, com responsabilidades familiares e com demandas de trabalho, que foram especialmente afetados no período.

As desigualdades do ensino remoto emergencial revelaram tensões entre dificuldades estruturais, como a falta de acesso à internet e de dispositivos adequados, e as aprendizagens que emergiram desse período. Professores e estudantes desenvolveram estratégias próprias para lidar com o inesperado, o que favoreceu, em alguns casos, o desenvolvimento de habilidades comunicativas em inglês e de competências digitais que dificilmente teriam sido exploradas no ensino presencial tradicional. Ainda que não se possa afirmar que todos os objetivos da BNCC foram plenamente contemplados, a experiência analisada aponta para um movimento de ampliação das práticas docentes e para a construção de novas formas de aprendizagem mediadas pela cultura digital.

Sendo assim, os resultados desta pesquisa reafirmam a importância de compreender o ensino remoto e híbrido sob a perspectiva dos multiletramentos e da cultura digital. As práticas de escrita nos chats, a constante circulação entre diferentes recursos e a produção de textos multimodais não podem mais ser vistas como atividades marginais, mas sim como parte essencial de uma educação linguística crítica e atualizada. A aprendizagem, cada vez mais ubíqua, ultrapassa os muros da escola e exige currículos capazes de acolher percursos personalizados, valorizando saberes que emergem de contextos externos, mas sem perder de vista o papel fundamental da escola de orientar, problematizar e aprofundar tais experiências. No ensino de inglês, essa realidade pede a construção de pontes entre gêneros digitais, jogos, plataformas de vídeos curtos, comunidades globais e objetivos curriculares concretos como a proficiência linguística, a gramática contextualizada, o vocabulário temático e a preocupação intercultural. O que o remoto deixou claro é que os estudantes já habitam esses espaços digitais, cabe à escola transformá-los em territórios intencionais de aprendizagem, pois muitos estudantes responderam em seus formulários que já costumavam utilizar as tecnologias digitais em seu cotidiano.

A pesquisa também aponta que inovação pedagógica não deve ser confundida com novidade tecnológica. Houve experiências extremamente ricas realizadas com suportes digitais simples, justamente porque estavam fundamentadas em propósitos claros e em interações bem mediadas pelos professores. Em contrapartida, observou-se que o uso de plataformas digitais, quando limitado à mera reprodução de práticas transmissivas, resultou em baixo impacto, adesão ou motivação por parte dos discentes no período de ensino remoto. Essa constatação revela que o essencial não está no brilho da tecnologia em si, mas no design pedagógico que orienta o seu uso e na qualidade da mediação docente que dá vida ao processo.

Esta tese mostrou que o remoto não substitui integralmente o presencial, ela também mostrou que o presencial tem possibilidade de ser um pouco mais híbrido, mais multimodal e mais atento ao mundo em que os estudantes já vivem, um mundo em que o inglês é língua de circulação cotidiana, as plataformas são espaços de produção de sentido e a escola é convocada a ser laboratório de humanidade e de futuro.

Reafirma-se que a qualidade da educação não se produz apenas no gesto heroico de professores e estudantes diante de crises, mas na construção paciente de ambientes pedagógicos (virtuais, presenciais ou híbridos) que combinam direção curricular, mediação humana e tecnologia significativa. As vozes que compuseram este estudo pedem exatamente isso, continuidade do vínculo, clareza de propósito, tempos possíveis, avaliação que sirva para aprender, ambientes que não excluam, e reconhecimento do trabalho docente como prática intelectual, criativa e ética. Em suma, pedem uma cultura digital educativa que esteja a serviço da formação integral e do direito de aprender.

Sendo assim, a partir da análise dos relatos docentes, dos dados empíricos da pesquisa e das contribuições teóricas, ficou evidente que a formação de professores ainda é o grande desafio para a consolidação de uma educação digital efetiva. A maioria dos docentes participantes relatou que aprendeu a utilizar os dispositivos digitais de forma autônoma e improvisada, sem orientação institucional, revelando uma lacuna formativa significativa. Isso não significa que não haja disposição ou interesse, mas sim que é preciso garantir espaços formativos continuados, críticos e reflexivos, que preparem os professores para atuar com criatividade, autonomia e intencionalidade pedagógica no contexto da cultura digital.

Ao avaliar se o ensino remoto emergencial favoreceu o desenvolvimento do ensino de Língua Inglesa, percebe-se que, apesar das limitações, houve avanços importantes. O contato com recursos digitais ampliou repertórios, trouxe maior autonomia para alguns estudantes e possibilitou novas metodologias de ensino, ainda que a desigualdade no acesso tenha dificultado uma implementação uniforme. A investigação, portanto, responde às perguntas que a motivaram ao demonstrar que a cultura digital é um elemento incontornável na formação

docente e discente contemporânea, e que sua incorporação crítica e consciente constitui um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para repensar o papel da tecnologia no ensino de línguas.

As perguntas de pesquisa desta tese buscavam analisar as transformações impostas pelo uso obrigatório de recursos tecnológicos no cenário educacional e as mudanças ocorridas na formação inicial dos professores de Língua Inglesa, especialmente durante o ensino remoto emergencial. Ademais, buscava-se repensar práticas, metodologias e concepções de ensino, questionando se os licenciandos estarão realmente preparados para atuar de forma eficaz com as plataformas digitais e os recursos do ciberespaço. As perguntas de pesquisa também estavam preocupadas com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) durante a formação inicial e sobre suas contribuições para o desenvolvimento de competências pedagógicas mais alinhadas às demandas contemporâneas e o alcance efetivo dessa preparação. Buscava-se compreender quais mudanças pedagógicas ocorreram na prática docente dos professores de inglês diante da cultura digital proposta pela BNCC, durante e após a pandemia.

Por fim, reafirma-se que a principal contribuição desta tese está em dar visibilidade às vozes que viveram o ensino remoto emergencial na prática, conectando-as às discussões teóricas e políticas sobre a cultura digital. Ao mesmo tempo em que denuncia desigualdades e carências estruturais, este estudo também reconhece as aprendizagens e inovações que emergiram desse período. Nesse sentido, a pesquisa não pretende oferecer respostas definitivas, mas abrir diálogos e propor reflexões que auxiliem na construção de uma educação mais sensível às demandas contemporâneas, mais comprometida com a inclusão digital e mais aberta ao desafio de formar sujeitos críticos, criativos e conscientes do papel das tecnologias em suas vidas. Em síntese, esta tese defende que a formação de professores na era digital deve ultrapassar o treinamento técnico e se constituir como um processo político e intercultural, formando professores que reconheçam uma continuação da cultural social em uma cultural digital que, ao mesmo tempo em que é extensão da cultura presencial, também possui suas próprias características e peculiaridades.

As considerações aqui expostas não encerram o debate, mas convidam a novas investigações. O campo da educação digital está em constante mutação, por isso espero que as próximas pesquisas acadêmicas possam acompanhar, interpretar e intervir nesse processo de transformação social. Que esta tese possa contribuir com esse movimento, fornecendo ou problematizando ideias e fortalecendo a luta por uma educação pública, democrática e digitalmente justa.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Cleudene; ARAÚJO, Antônia; BARBOSA, Vânia. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Rev. brasileira linguística aplicada**. V.4, nº16, 2016.

ARRUDA, Eucidio. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1. Porto Alegre: Unirede, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARILLI, Elomar. Aprendizagem ativa e metodologias ativas, de onde vêm? Uma abordagem teórico-prática. In: MARTINS, Gercimar. (Org.) **Metodologias Ativas: Métodos e Práticas para o Século XXI**. Quirinópolis: Editora IGM, 2020, cap. 15, p. 245-264.

BARROS, Daniela; ROMETO, Cristina; MOREIRA, José Antônio. Cenários Virtuais da Aprendizagem, colaboração e intercâmbio: a coaprendizagem como uma estratégia didático pedagógica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 7, p.77-88, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. 17. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004

BERGAMANN, Juliana Cristina. **Aquisição de uma língua estrangeira: o livro didático como motivador**. 2002. 163 f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná.

BERGMANN, Juliana Cristina; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro, Brasil: LTC, 2016.

BOA SORTE, Paulo. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA AMBIENTES DIGITAIS: PERCEPÇÕES ACERCA DAS BASES TEÓRICAS. **Revista Práxis Educacional**. v. 14, n. 29. Vitória da Consquista, BA: 2018

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento** (5ª ed.). São Paulo: Editora 34, 2007.

BROWN, Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**.

3rd edition. New Jersey: Longman, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Terceira Versão)**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 29 maio 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível: <http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2022**, de 4 de outubro de 2022 – Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. Brasília: Diário Oficial da União, 6 out. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2022** – Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 17 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 15.100**, de 13 de janeiro de 2025. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jan. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.709**, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Redação dada pela Lei nº 13.853, de 8 de julho de 2019. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm. Acesso em: 6 ago. 2025.

BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media?. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v.1, n. 4, 2006.

BUCKINGHAM, David. **Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture**. Cambridge: Polity Press, 2007.

CASTELLS, Manuell. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTELLS, Manuell. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2010.

CONEPE. **RESOLUÇÃO Nº 26/2020**. São Cristóvão: UFS, 2020.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO (CGU). **Guia do Tema: Cidadania Digital**. Brasília: CGU, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/educacao-cidada/programas/desenho-redacao/arquivos/13deg-cdr/guia-do-tema-13o-cdr.pdf?utm_source=chatgpt.com

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies. An International Journal*, Nanyang Walk, v.4, n. 3, 2008.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (2022). The cybernetics of learning. *Educational Philosophy and Theory*, 54(14), 2352–2388. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2033213>

CORTELAZZO, Angelo; PINA JR, Dilermando. **Uso da metodologia *flipped classroom* para a melhoria do desempenho de estudantes na disciplina de fundamentos de TI**. Disponível em: <http://forum.cpscetec.com.br/livros/1557973760.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

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

FERRETE, Alilma, FERRETE, Rodrigo. **Formação docente: percepções dos professores sobre o uso das tecnologias móveis digitais no processo de ensino e aprendizagem**. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 2017.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo, Brasil: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GALLO, Sérgio. Em Torno de uma Educação Menor. *Educação & Realidade*, 27(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>

GARCEZ, Karoline Gandolpho. **A identidade do aluno-adolescente no ambiente escolar e nas redes sociais em uma escola particular de Aracaju-SE**. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

GARRISON, Donn; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v.2, n. 2-3, 2000.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: Wiley Computer Pub, 1997.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: neoliberalismo e novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency. **Remote Teaching and Online Learning**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 23 maio 2021.

HODGES, Charles et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 6 fev. 2025.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre, Brasil: Penso, 2015.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**: onde os meios antigos e novos colidem. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry et al. **Confronting the challenges of participatory culture**: Media education for the 21st century. Cambridge: MIT Press, 2009.

JENKINS, Henry et al. **Aprendizado interativo: experiências de educação participativa para o século XXI**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017. p. 57.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JORDÃO, Matheus. **A mudança de comportamento das gerações X, Y, ZZ e Alfa e suas implicações**. Disponível em: <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20162/SLC0631-1/geracoes%20xyz.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2021.

JORDÃO, Clarissa. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **New Learning: Elements of a Science of Education**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2011.

KENSKI, Vani. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. SP: Papirus, 2003.

KRESS, Ghunther. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Routledge: New York, 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Sampling ‘the New’ in New Literacies**. A New Literacies Sampler, New York: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. Philadelphia: Open University Press, 2008.

LEFFA, Vilson. Tecnologias digitais e ensino de línguas. **Cadernos do IL**, v. 52, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, Erida. **Sei Navegar na Internet: Serei eu um Letrado Digital?** Paco Editorial: Jundiaí, 2016.

LIMA, Débora; OLIVEIRA, Tatiane. BNCC e cultura digital: um discurso distante da realidade escolar. **Educação & Realidade**, v. 47, n. 2, 2022.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDOVICO, Francieli; NUNES, Mariana; BARCELLOS, Patrícia. Trajetórias de uma Professora de Língua Inglesa em Ensino Remoto Emergencial. **Rev. bras. linguist. apl.** V.21, n.4, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-63982021178842021>. Acesso em: 01 out. 2025.

MACHADO, Aline; AMARAL, Marília. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Comum Curricular. **Ciência & Educação**, v. 27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210034>.

MARCONDES, Rosana; FERRETE, Anne Alilma; SANTOS, Willian. Tecnologia Digital de Informação e Comunicação como recurso pedagógico no ensino da Língua Portuguesa. **Revista Fólio**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 861-878, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7978/6078>. Acesso em: 25 jul. 2022

MARINI, Thereza. **A função do ensino e a formação do professor universitário**. São Paulo: Paulus, 2013.

MARTINS, Gilberto Andrade. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisa no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 2, p. 9–18, 2008. DOI: 10.11606/rco.v2i2.34702. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rco/article/view/34702..> Acesso em: 6 jan. 2026.

MCINTYRE, Lee. **Post-truth**. Cambridge, MA: MIT Press, 2018.

MELO, Dayane et al. Leitura e tecnologia: ensino emergencial nos tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v.7, n.11, p. 101709-101723 nov. 2021

MINTZ, Sidney. Cultura: uma visão antropológica. *Tempo*, v. 14, n. 28, p. 223-241, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/JwQBsJNPtSGCvBHQc8wQXC/?format=pdf>.

Acesso em: 11 fev. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, José Manuel. **Gestão educacional e tecnologia**. Campinas, SP: Avecamp, 2003

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MONTE MÓR, Walkyria; MORGAN, Brian. **Between conformity and critique**. Developing “Activism” and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? Interfaces Brasil/Canadá, [S.l.], v. 1, n. 2, 2014.

NASCIMENTO, Ana Karina; FAÇANHA, Maria Amália; CARDOSO SANTOS, Thiago. Formação (inicial e continuada) de professores de inglês e letramentos digitais. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 1, n. 76, p. 466–480, 2023. DOI: 10.28998/2317-9945.202376.466-480. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/15504>. Acesso em: 21 set. 2025.

NASCIMENTO, Ana Karina. O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: Edufal, 2014. p. 53-71.

NASCIMENTO, Ana Karina. **Letramentos digitais e formação de professores de língua inglesa: (re)pensando práticas e identidades docentes**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2018.tde-21022018-105913>. Acesso em: 05 out. 2025

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996.

NONATO, Emanuel.; CAVALCANTE, Társio. Cultura digital, ensino remoto emergencial e formação continuada de professores da Educação Básica: : as lições da pandemia da COVID-19. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 31, n. 65, p. 19–41, 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p19-41. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/13531>. Acesso em: 13 fev. 2025.

OLIVEIRA, Rogério; CORRÊA, Yara; MORÉS, Ana. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina; SANTOS, Carlos Alberto; FLORÊNCIO, Roberto. **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

PAIVA, Vera Lucia. O. Multiletramentos e ensino de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, 2018.

PAIVA, Vera Lucia. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

PAIVA, Vera Lucia. Tecnologias digitais no ensino de línguas: presente, passado e futuro. **Revista da Abralín**, v. 18, N. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 10/10/2021

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

PEREIRA, Aline; Souza, Daniel. O impacto do ensino remoto emergencial na educação básica durante a pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Educação**, 25(2), 2020.

PEREIRA, Luana. Ensino remoto e multiletramentos em tempos de distanciamento social: uma experiência no curso de Letras. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 5, n. especial, 2020.

PEREIRA, Sônia; FERRO, Maria Beatriz.; DE ANDRADE, Maria Elisa. Educação a distância: interlocuções acerca da atuação e da formação do tutor. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 322–336, 2021.

PEIXOTO, Felipe; PAIVA, Eduarda. Desafios éticos do uso de inteligência artificial no ensino básico. **Caderno Pedagógico**, 21(13), 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/11936>. Acesso em: 20 set. 2025.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001

PRETTO, Nelson; MACEDO, José. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Salvador: Edufba, 2011.

RAJAGOPALAN, Kumar. POR UMA LINGÜÍSTICA CRÍTICA. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. p. 13–20, 2000. DOI: 10.5935/rl&l.v8i14.900. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/900>. Acesso em: 15 dez. 2024.

RÊGO, Mônica; GARCIA, Thiago; GARCIA, Tainá. **Ensino Remoto Emergencial: estratégias de aprendizagem com metodologias ativas**. Disponível: <https://progesp.ufrn.br/storage/documentos/YgPBvbjYn2fOXxbKmyqUAC6Vu3UKhTv03Eyzxdw.pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

RETTBERG, Jill. **Seeing Ourselves Through Technology: How We Use Selfies, Blogs and Wearable Devices to See and Shape Ourselves**. Basingstoke: Palgrave, 2014 (cap. "Filtered Reality").

RHEINGOLD, Howard. **Smart mobs: The Next Social Revolution**. New York: Basic Books, 2012.

RIBEIRO, José Augusto; GOULART, Cristina. Formação docente e cultura digital: desafios e

possibilidades. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 3, 2020.

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2014.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, vol. II, nº 1, 2010. São Paulo: PUC.

SANTOS, Alessandra; CASAGRANDE, Ana Lara; MORAES, Eveline. Ensino Médio, Juventudes e Cultura Digital: a Questão da Proibição dos Celulares nas Escolas. In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU)**, 32, 2024, Cuiabá/MT. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024

SANTOS, Boaventura. **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Willian; FERRETE, Anne Alilma; ALVES, Messias M. S. Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do novo coronavírus: relatos das experiências docentes. **Educação**, v. 46, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/44201>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SANTOS, Letícia; SILVA, Lorrane; QUEIROZ, Paulo M. A educação no Brasil em tempos de pandemia: ensino e prática docente. **Revista Sapiência**, v. 12, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/13627>. Acesso em: [data de acesso].

SANTOS, Manuel; SANTOS, Lúcia; CAVALCANTI, Ricard. PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO NA PANDEMIA: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR SOBRE O CONTEXTO DE ENSINO REMOTO. **EDUCTE: Revista Científica Do Instituto Federal De Alagoas**, 11(1), 2020. Recuperado de <https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/1627>

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A importância da presencialidade no ensino superior. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, 2023. DOI: 10.5965/1984723824562023182. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24422>. Acesso em: 11 fev. 2025.

SELWYN, Neil. **Education and technology: Key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Publishing, 2020.

SILVA, Edmilson. **Previsão da evasão acadêmica no ensino superior: O caso dos cursos de graduação presencial da Universidade de Brasília**. Brasília: Repositório UNB, 2023.

SILVA, Nauan S. **A ética no campo midiático: influenciadores digitais na rede social instagram**. 2020. 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe,

São Cristóvão, 2020.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: cenário, formação e questionamentos. São Paulo: Loyola, 2010.

SIMON, Herbert. A. Rational Choice and the Structure of the Environment. In: **Models of Man**: Social and Rational. New York: Wiley, 1995, p. 160.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. Cambridge, UK ; Malden, MA : Polity Press, 2016.

SNYDER, Ilana. **Silicon literacies**: Communication, innovation and education in the electronic age. London: Routledge, 2002.

SOUZA, Antônio B.; SILVA, Cláudia. D. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C8ShLSSdgT9YRCbjB7mVmHG/?utm_source

SWELLER, John. Cognitive load theory. **Psychology of Learning and Motivation**, v. 55, p. 37-76, 2011.

TURKLE, Sherry. **Reclaiming conversation**: the power of talk in a digital age. New York: Penguin Press, 2015.

Violação de dados expõe senhas de Apple, Google e Facebook e outras empresas. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/violacao-de-dados-expoe-senhas-de-apple-google-e-wfacebook-e-outras-empresas>. Acesso em: 20 set. 2025

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Editora Moraes. 1998

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: _____. (org.) **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

WIKIPEDIA. **Blended learning**. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning. Acesso em: 13 ago. 2025.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, 2020.

ZACCHI, Vanderlei. J.; STELLA, Patrícia R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014.

ZACCHI, Vanderlei. J. Multimodality, mass migration and English language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 16, n. 4, dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400595&lng=en&tlng=en. Acesso em: 5 set. 2019.

ZACCHI, Vanderlei J. **English As a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective**, edited by Telma Gimenez, et al., De Gruyter, Inc., 2017. ProQuest Ebook Central. Disponível em: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/gla/detail.action?docID=5158743>. Acesso em: 18 set. 2025

ZACCHI, Vanderlei J. Resenha de: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Making Sense: Reference, Agency, and Structure in a Grammar of Multimodal Meaning & Adding Sense**: Context and Interest in a Grammar of Multimodal Meaning. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 2, 2022. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202238256749>. Acesso em: 3 set. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Ensino remoto emergencial e a formação de professores

Seção 1:

- a) Nome:
- b) E-mail:
- c) Qual é seu curso de graduação?
- d) Qual período da graduação está cursando na UFS?
- e) Você já lecionou em escolas públicas ou particulares?

Seção 2:

Sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Nesta seção, objetiva-se compreender como foi sua experiência como discente na UFS no período da pandemia e como, na sua percepção, essa experiência influenciou na sua perspectiva em relação às tecnologias digitais na educação.

1. Como você se sentia como discente ao estudar remotamente durante o tempo da pandemia?
 - a) Feliz
 - b) Triste
 - c) Entediada
 - d) Animada
 - e) Sentimento relativo a depender do dia
1. Você ligava a câmera ao participar das aulas remotas?
 - a) Sim
 - b) Não
 - c) Às vezes
 - d) Raramente
 - e) Quando obrigatório
1. Você participava das aulas utilizando o microfone?
 - a) Sim
 - b) Não
 - c) Às vezes
 - d) Raramente
 - e) Quando obrigatório
1. Você percebe diferença no seu comportamento durante as aulas quando comparados o ensino remoto e o ensino presencial?
 - a) Sim, ficava mais motivada no modelo remoto
 - b) Sim, fico mais motivada no modelo presencial
 - c) Não, meu comportamento é o mesmo
 - d) Outros:
1. Na sua percepção, como foi o ensino remoto emergencial da UFS na formação de professores?

2. 5. Na sua opinião e segundo a sua experiência, o ensino remoto emergencial da UFS cumpriu sua função de formação no momento pandêmico?
3. Você gostaria de voltar a estudar no modelo de ensino remoto?
 - a) Sim
 - b) Não
 - c) Somente em algumas aulas
 - d) Outros:
1. Você acha que a sua formação foi prejudicada pela dinâmica emergencial do período pandêmico? Comente.
2. Como era sua relação com as tecnologias digitais antes da pandemia e do ensino remoto emergencial?
 - a) Sempre utilizava a tecnologia digital no meu cotidiano, era algo comum para mim.
 - b) Eu utilizava a tecnologia digital para algumas coisas somente.
 - c) Não era um hábito estar conectado(a) sempre às redes e tecnologias digitais.
 - d) Outros:
1. Após a pandemia, qual é a sua relação com as tecnologias digitais? Explique.
2. Na sua opinião e segundo a sua experiência, a dinâmica de uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial impactou na formação de professores e na relação professor-aluno?
3. O curso de licenciatura da UFS te ajuda/ajudou a construir confiança sobre temas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os multiletramentos? Você lembra como essas temáticas eram discutidas no período pandêmico?
4. 12. Na visão de Cope e Kalantzis (2015), os multiletramentos referem-se à diversidade de formas de ler e escrever em um mundo cada vez mais digital e multimodal. Enfatizando a importância de compreender e produzir significados em diferentes contextos, considerando não somente a linguagem escrita, mas incluindo imagens, sons e interações digitais. Desse modo, você acredita que suas aulas do período da pandemia se preocupavam com os multiletramentos?

Seção 3:

Agradeço por participar. Tenho certeza que contribuiu bastante para a minha pesquisa.

Você gostaria de colaborar com a pesquisa por entrevista via Google Meet em horário previamente agendado, de acordo com a sua disponibilidade?

- a) Sim
- b) Não

APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para as entrevistas orais

1. Como você avaliaria a transição repentina para o ensino remoto durante a pandemia? Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou nesse processo?
2. De que maneira você percebe que o ensino remoto emergencial afetou a interação entre alunos e professores, comparado ao ensino presencial?
3. Quais recursos digitais você utilizou mais durante o ensino remoto e como elas contribuíram para o processo de aprendizagem dos alunos?
4. Quais impactos você acredita que as tecnologias digitais possuem no desenvolvimento dos alunos? Pode dar exemplos?
5. Como você enxerga a relação entre a cultura digital dos alunos e o ensino remoto? Você percebe que os alunos estavam preparados para lidar com os recursos digitais de forma eficaz?
6. Quais são os principais desafios que o ensino remoto emergencial impôs à acessibilidade e inclusão digital dos alunos?
7. Você considera que o ensino remoto pode promover um aprendizado mais autônomo e personalizado da língua inglesa? Por quê?
8. Você estava em período de estágio? Como realizou essa disciplina?
9. Quais lições o ensino remoto emergencial deixou para o futuro da educação, especialmente no que diz respeito à implementação de tecnologias digitais no ensino de línguas?