

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

RENATA MEIRA RAMOS

PERCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL (6.º AO 9.º ANOS) EM UBERABA – MG

UBERABA – MG

2021

RENATA MEIRA RAMOS

PERCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO) EM UBERABA – MG

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Fundamentos e práticas educacionais” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski.

UBERABA – MG

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

R146p Ramos, Renata Meira  
Percepções sobre letramentos digitais dos professores de língua inglesa da rede estadual e municipal de ensino fundamental (6º ao 9º ano) em Uberaba – MG / Renata Meira Ramos. – 2021.  
126 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021  
Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Letramento digital.  
3. Professores de inglês. 4. Prática de ensino. 5. Mídia digital.  
6. Ensino fundamental. I. Karwoski, Acir Mário. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 811.111(07)

RENATA MEIRA RAMOS

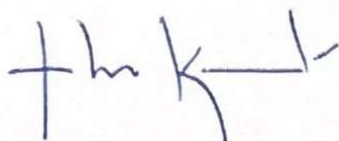
PERCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL (6.º AO 9.º ANOS) EM UBERABA – MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

Uberaba, 29 de abril de 2021

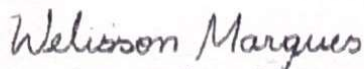
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Acir Mário Karwoski – Orientador  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof.ª Dr.ª Martha Maria Prata Linhares  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM



Prof. Dr. Welisson Marques  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)

*Dedico a vocês, meus filhos, Pedro e Isabela, por serem anjos na minha vida.  
A vocês meus pais, meu marido, minha irmã, minha sobrinha, por terem participado em todos os  
momentos da minha caminhada. Amo muito vocês! Todos fazem parte da minha existência.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde e discernimento durante toda a minha vida pré-mestrado e durante todo o curso, realmente foi uma caminhada árdua.

A minha mãe, Lourdes, minha rainha soberana e poderosa, por nunca desistir de mim, por me aconselhar, me ajudar sempre, por não me deixar desanimar nos momentos em que o cansaço físico e mental estavam quase me controlando. Agradeço ainda por ser essa mulher guerreira em quem eu tento me espelhar.

A meu pai, Hélio, por sempre investir em mim, por estar ao meu lado em todos os momentos, pela dedicação de horas no trabalho para que pudéssemos ter uma vida confortável, e por ter me direcionado a escolher o curso de Letras, sendo o meu exemplo de vida.

A meu marido, Tiago, por me apoiar sempre. Pela amizade e companheirismo de muitos anos (não vou colocar a data para não marcar quanto tempo nos conhecemos), por acreditar em mim em muitos momentos que eu nem mesmo acreditava, por estar comigo nas minhas loucas mudanças de direção.

Aos meus filhos, Isabela e Pedro, meus orgulhos, meus amores, por me ajudarem a me distrair em meio a tantas risadas, brincadeiras, “gritos”, por darem um novo significado a minha vida.

À minha irmã, Daniela, minha musa inspiradora, que sempre me incentivou e me apoiou, além de ser meu exemplo de diva escritora. Sim, acho que ela tem o dom da palavra.

Aos demais membros da minha família, que vou representar na imagem de minha sobrinha Luna, que é meu amor e me enche de orgulho diariamente.

Ao meu orientador, Professor Dr. Acir, aqui inscrevo minha gratidão, por ter me escolhido diante a tantos outros projetos, por ter me amparado durante toda essa trajetória da minha pesquisa (o que não foi muito fácil).

Aos amigos que fiz durante essa fase e, em especial, a Nice, que foi um dos presentes que o Mestrado me deu. Ela esteve comigo desde o início dessa trajetória: foi confidente, amiga, “psicóloga de plantão” e, juntas, conseguimos nos apoiar durante vários momentos.

Às amigas que encontrei durante o período em que trabalhei como professora do Estado de MG, em especial, à Anna Lívia e Carol, que, em meio a tantos

sentimentos nesse último ano, compartilhamos emoções e nos ajudamos durante os momentos de pressão frente à nossa carreira docente.

Enfim, só tenho a agradecer por ter feito o Mestrado na UFTM, instituição em que sempre sonhei, sobretudo por ser uma universidade federal. Foi tudo um grande aprendizado e um passo muito importante na minha carreira.

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo de travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre à margem de nós mesmos.”*

Fernando Teixeira de Andrade

*“As borboletas não existiriam se a vida não passasse por um processo de metamorfose silenciosa e solitária.”*

Rubem Alves



## RESUMO

A dissertação<sup>1</sup> tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre as práticas de letramentos digitais de 16 professores de língua inglesa da educação básica, atuantes na cidade de Uberaba e que lecionam em escolas públicas (municipais e estaduais) de ensino fundamental anos finais (6.º aos 9.º anos). Quando da proposição inicial do projeto de pesquisa, percebemos que havia necessidade de diagnosticar o perfil e os saberes que constituem o letramento digital dos professores que trabalham na região bem como analisar as estratégias didáticas para o ensino da leitura e da escrita de gêneros textuais em ambientes digitais, utilizando tanto o ambiente da sala de aula quanto o sistema remoto para o ensino de língua inglesa. Nesse sentido, a proposição da pesquisa vislumbra demonstrar contribuições para os estudos acerca da formação continuada de professores da educação básica. De acordo com Petarnella (2008), no que concerne às tecnologias midiáticas de informação e comunicação aplicadas no cotidiano escolar dos estudantes e professores, percebe-se que os alunos se relacionam em boa parte do tempo com as tecnologias, indiferentemente de sua condição socioeconômica e idade. Naquele momento da pesquisa realizada por Petarnella (2008), realizada há mais de 10 anos, alunos tinham acesso aos videogames, televisores, computadores e celulares; e, dessa forma, também poderiam acessar mídias sociais e plataformas digitais que conseguiriam ser utilizadas na sala de aula. Contudo, embora esse trabalho tenha sido efetuado há tanto tempo, o assunto é atual, visto que as dificuldades encontradas são as mesmas e a metodologia utilizada em sala de aula para o ensino com as tecnologias é um tema a ser analisado no contexto escolar. Nesse trabalho, foi percebido o quanto o assunto é relevante, isso porque cada vez mais o uso de tecnologia está presente no ambiente escolar, ainda mais quando se trata de um contexto de pandemia em que um dos recursos que se tem para prosseguir os estudos é a utilização de TICs. Com efeito, a principal questão do trabalho que desenvolvemos na pesquisa é verificar como os professores usam as tecnologias no dia a dia em processos interacionais e, também, checar se os saberes dessas práticas se estendem para o contexto da sala de aula em que atuam como docentes de língua

---

<sup>1</sup> A dissertação vincula-se às atividades do projeto de pesquisa aprovado na Chamada MCTIC/CNPq n.º 28/2018 - Universal, Processo 423527/2018-5.

inglesa. Assim, a pesquisa visa diagnosticar o cenário em que atuam os docentes nas escolas e traça um perfil do professor, a fim de entender a sua percepção sobre as práticas de letramento digital no contexto escolar. partindo de diagnóstico, por meio de um questionário semiestruturado que foi respondido pelos professores pelo *Google Form*. Considera-se, portanto, que as práticas realizadas com os docentes apontam para um real interesse em trabalhar com TICs na sala de aula. Além disso, elas também demonstram caminhos para a continuidade da pesquisa, bem como suscitam mais estudos aprofundados sobre a análise crítica do papel da aprendizagem por intermédio de uma mobilidade digital na formação do educador.

**Palavras-chave:** Leitura. Letramentos Digitais. Multiletramentos. Novos Letramentos. Dispositivos móveis digitais.

## **ABSTRACT**

The dissertation aims to present the results of research on the practices of digital literacy of 16 English language teachers of basic education working in the city of Uberaba and who teach in public schools (municipal and state) in final years (6th to 9th grades) of elementary education. When the initial proposition of the research project, we realized that there was a necessity to diagnose the profile and knowledge that constitute the digital literacy of teachers working in the region, as well as to analyze the methodology strategies for teaching reading and writing of textual genres in digital environments, using both the classroom environment and the remote system for teaching the English language. In this sense, the research proposal aims to demonstrate contributions to studies on the continuing education qualification of basic education teachers. According to Petarnella (2008), with regard to information and communication media technologies applied in the daily school life of students and teachers, it is clear that students relate to technologies much of their time, regardless of their socioeconomic status and age. At the time the research was carried out by Petarnella (2008) over 10 years ago, students had access to video games, televisions, computers and cell phones; and, in this way, they could also access social media and digital platforms that could be used in the classroom. Although this work was carried out so long ago, the subject is current, as the difficulties encountered are the same and the methodology used in the classroom for teaching with technologies is a topic to be analyzed in the school context. In this work, it was noticed how relevant the subject is, because the use of technology is increasingly present in the school environment, especially when it comes to a pandemic context in which one of the resources that students have to continue studying is the use of ICTs. Indeed, the main issue of the work we developed in the research is to verify how teachers use technologies in their daily activities in interactional processes, and also to check whether the knowledge of these practices extends to the context of the classroom in which they act as English language teachers. Thus, the research aims to diagnose the scenario in which teachers work in schools and draws a profile of the teacher in order to understand their perception of digital literacy practices in the school context based on previous diagnosis made through a semi-structured questionnaire that was answered by teachers using Google Form. Therefore, it is considered that the practices carried out

with teachers point to a real interest in working with ICTs in the classroom. In addition, they also demonstrate ways to continue the research, as well as raise more in-depth studies on the critical analysis of the role of learning through digital mobility in educator training.

**Keywords:** Reading. Digital Literacy. Multiliteracies. New Literacy. Digital mobile devices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho de Caverna .....	19
Figura 2 - Hieróglifo.....	19
Figura 3 - Tábuas Tártaras.....	20
Figura 4 - Papiro.....	20
Figura 5 - Pergaminho.....	21
Figura 6 - Ícones PDF e ePUB .....	29
Figura 7 - Diferença da tela de PDF e ePUB.....	29
Figura 8 - Site Eu leio para uma criança .....	30
Figura 9 - Competências da BNCC .....	35
Figura 10 - Agenda ONU 2030.....	45
Figura 11 - Diferença entre 3G e 4G .....	86
Figura 12 - Mapa Geográfico de Uberaba com as escolas selecionadas .....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantas horas por semana você dedica para preparar as aulas? .....	50
Gráfico 2 - Você acredita que as novas tecnologias digitais (smartphones, tablets, netbooks) devem estar em sala de aula?.....	53
Gráfico 3 - Você usa tecnologias digitais no ensino de língua? (computador, tablet, celular.....)	56
Gráfico 4 - Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais da esfera artístico-literária com uso das novas tecnologias digitais?.....	59
Gráfico 5 - Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais não literários com uso das novas tecnologias digitais?.....	62
Gráfico 6 - Você concorda com o uso de aparelhos digitais móveis durante as suas aulas?.....	65
Gráfico 7 - Você acredita que o uso de computadores e dispositivos de mobilidade (cellphones, tablets etc) em sala de aula ajuda no ensino da língua Inglesa? .....	68
Gráfico 8 - Seus alunos escrevem os textos em papel ou em dispositivos digitais? .	71
Gráfico 9 - Sua escola providencia e disponibiliza dispositivos eletrônicos digitais aos alunos como o UCA, por exemplo? .....	75
Gráfico 10 - Cada estudante tem acesso a um equipamento de informática pessoal? .....	76
Gráfico 11 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo a dependência administrativa – Brasil – 2019 .....	79
Gráfico 12 - Sua escola tem rede wifi (internet sem fio) com acesso livre para professores e alunos? .....	81
Gráfico 13 - Você usa aparelho celular com tecnologia 3 ou 4G para navegar na internet? .....	84
Gráfico 14 - Você usa a internet 3 ou 4G no seu celular para:.....	84
Gráfico 15 - Quando usa o WhatsApp, você costuma:.....	85
Gráfico 16 - Você trabalha predominantemente em:.....	88

## LISTA DE SIGLAS

2G – Tecnologia Segunda Geração

3G – Tecnologia Terceira Geração

4G – Tecnologia Quarta Geração

ANATEL – Agência Nacional de Telecomunicações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMC – Comunicação Mediada por um Computador

EAD – Ensino a Distância

EE – Escola Estadual

EM – Escola Municipal

ePub – Electronic publication (Publicação Eletrônica)

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LTE – Long Term Evolution (Evolução de Longo Prazo)

MCOM – Ministério das Comunicações

MEC – Ministério da Educação

MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

NLG – New London Group (Grupo de Nova Londres)

NTDIC – Nova Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação

NTIC – Nova Tecnologia de Informação e Comunicação

ONU – Organização das Nações Unidas

PBLE – Programa Banda Larga nas Escolas

PC – Personal computer

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDF – Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)

PMGU – Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo

Comutado Prestado no Regime Público

SEE – Secretaria de Estado de Educação

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

UCA – Um Computador por Aluno

WWW – Word Wide Web

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	5
2 LETRAMENTO DIGITAL .....	14
2.1 ORALIDADE X ESCRITA .....	16
2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS X TECNOLOGIAS TIPOGRÁFICAS .....	17
2.3 OS ESPAÇOS DE ESCRITA .....	18
2.4 A CRIAÇÃO, REPRODUÇÃO E PROPAGAÇÃO DA ESCRITA .....	31
2.5 A PLURARIDADE DE LETRAMENTOS .....	32
3 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (NTDIC) .....	42
3.1 BNCC E O LETRAMENTO DIGITAL .....	44
4 MÉTODOS UTILIZADOS .....	48
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	50
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	91
7 REFERÊNCIAS .....	95
8 APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO – ROTEIRO – ETAPA 1 .....	112



## 1 INTRODUÇÃO

A principal qualidade humana é a comunicação, seja aquela realizada por gestos ou pela fala. A comunicação está no cotidiano, na leitura de jornais, revistas ou, como se desenvolve atualmente, com a utilização da internet para que ela seja ainda mais eficaz. Nesse sentido, nota-se como a expressão realizada por meio da fala ou da escrita deve ser clara e compreensiva e, para que se possa expressá-la corretamente, é necessário entender tudo o que se lê. À vista dessas considerações iniciais, entrelaça-se o pensamento de Chauí (1994), que conceitua o homem enquanto um ser falante, que tem a sua linguagem própria. De acordo com a filósofa, essa linguagem é uma criação humana, formadora de uma instituição sociocultural, pois ela cria o homem como um ser social e cultural.

Com a utilização das tecnologias digitais houve uma mudança nas formas de interação e nos diálogos entre as pessoas. Dessa forma, as fronteiras e os limites para a produção do conhecimento estão cada vez menores em decorrência das sofisticadas formas de comunicação, determinadas pelas tecnologias digitais (LÉVY, 1993). Verifica-se, portanto, que a disponibilidade de novos recursos tecnológicos revela mudanças nas atividades dos indivíduos e, sobretudo, na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, este trabalho parte da ideia de que “o que realmente importa em uma revolução tecnológica não é a tecnologia em si, mas o que fazemos com ela e como ela pode melhorar as nossas vidas” (GABRIEL, 2013, p. 03). Isso porque, com o avanço e a inclusão de mídias digitais, novos desafios na prática em sala de aula surgiram, já que é necessário renovar os procedimentos de ensino no ambiente escolar. Assim, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa acerca das percepções e práticas dos letramentos digitais de 16 participantes professores de língua inglesa da educação básica. Para o desenvolvimento da pesquisa, são consideradas as práticas de ensino, as metodologias dos professores que lecionam em escolas públicas (municipais e estaduais) de ensino fundamental, anos finais (6.º aos 9.º anos), em Uberaba – MG.

A justificativa para a pesquisa decorre da necessidade de diagnosticar o perfil e os saberes que constituem o letramento digital dos professores que trabalham na região do Triângulo Mineiro, a fim de poder apontar caminhos e ou a necessidade de desenvolver produtos e estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa em

ambientes digitais, utilizando tanto o ambiente presencial da sala de aula, quanto o sistema remoto para o ensino de língua inglesa.

Entre atenção e/ou distração, crianças e adolescentes em idade escolar convivem conectados porque a tecnologia móvel faz parte da rotina diária e, automaticamente, insere-se na sala de aula, sendo a tecnologia algo que possa ser incluído na metodologia do ensino. Há anos, reclama-se nas escolas uma postura inovadora dos profissionais de ensino, colocando-os como “agentes de mudanças educacionais” (ABREU, 2006, p.178).

O que se percebe é que aqueles professores que possuem acesso a muitos livros e seus conteúdos, que investem em leituras, em formação continuada, conseqüentemente, podem adquirir mais conhecimento em práticas educacionais que os demais docentes, visto que eles estão diante de um espaço de inúmeras propostas e desafios referentes à aprendizagem. Isso porque a área da educação, em qualquer momento da vida, realiza o desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos. Desse modo, é investindo no seu crescimento profissional, com leituras ou procurando entender quais as novas formas ou tendências na área de educação, por exemplo, que os professores aprimoram ainda mais sua capacidade crítica e analítica, assim como cita Orlandi (2005, p. 19):

Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

É importante entender que a leitura de compreensão e a educação trabalham em concomitância. Além de decodificar, originou-se a necessidade de uma leitura reflexiva e ativa, independente do contexto em que o texto se encontre e de seu leitor. Sobre este tema, quando se fala de leitura, Baccega (2003, p. 81) destaca:

A formação de cidadãos, atributo da escola, passa hoje obrigatoriamente pela habilitação do cidadão para ler os meios de comunicação, sabendo desvelar os implícitos que a edição esconde; sendo capaz de diferenciar, entre os valores dos produtores dos meios, aqueles que estão mais de acordo com a identidade de sua nação; reconhecendo os posicionamentos ideológicos de manutenção do status quo ou de construção de uma variável histórica mais justa e igualitária. E, para isso, a escola não pode esquecer-se do ecossistema comunicativo no qual vivem os alunos. Ou seja, ou a escola colabora para democratizar o acesso permanente a esse ecossistema comunicativo ou continuará a operar no sentido da exclusão, tornando maiores os abismos existentes.

O objetivo do nosso trabalho de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação é investigar como professores usam as tecnologias no dia a dia nos processos interacionais e verificar se os saberes inerentes a essas práticas se estendem para o contexto da sala de aula em que atuam como docentes de Língua Inglesa. Assim, a pesquisa pretende diagnosticar o cenário em que atuam os docentes nas escolas e traçar um perfil desse professorado, a fim de entender a percepção sobre as práticas de letramento digital no contexto escolar.

Nosso projeto de investigação realiza as perguntas a seguir, cujo foco é apurar e mapear o perfil de letramento digital dos professores de língua inglesa de 12 escolas estaduais e municipais do ensino público de Uberaba – MG. Nesta pesquisa, será considerada a participação de 16 (dezesesseis) professores que atuam diretamente com o ensino do 6.º aos 9.º anos do ensino fundamental. Abaixo, as perguntas supracitadas:

- a) Qual a percepção dos professores quanto ao uso dos dispositivos digitais móveis como celulares e tablets no ensino da língua inglesa?
- b) Nas escolas públicas de ensino fundamental de Uberaba, quais são as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores com apoio de dispositivos digitais?
- c) Qual a característica do professor que atua no ensino e como utiliza dispositivos eletrônicos digitais em sua vida e na escola?
- d) Que atividades os professores realizam com tecnologias digitais em sala de aula?

Os procedimentos que envolvem o ensino-aprendizagem e o tratamento interativo das informações colocam os estudantes nativos digitais num eixo de inovação constante que, muitas vezes, não é implementado em sala de aula pelo fato de o professor não dominar as tecnologias ou não privilegiar o uso de materiais didáticos digitais, tais como aplicativos, por exemplo, em sala de aula. Essa resistência aliada às dificuldades em relação ao uso de tecnologias também se dá pelo fato de alguns docentes trabalharem com instrumentos tradicionais de ensino (quadro branco/lousa, livro e caderno), não se adaptando às tendências inovadoras na área da educação quando a proposição é a necessidade de tornar a escola digital e conectada com a sociedade. A escola pode, na maioria das vezes, ter tecnologias digitais e continuar mantendo um ensino tradicional conteudista, com cadeiras enfileiradas, professor no centro do processo. Logo, aponta-se neste trabalho que não

se trata apenas de utilizar os meios digitais, mas trazer, conforme se utiliza esses instrumentos, um outro significado à prática educativa.

Defodon (1911) registra que o emprego do quadro-negro permite a “lição direta”:

A lição do mestre consistirá em escrever, sobre o quadro-negro, não antes da aula, mas na presença dos alunos, as partes das letras, as palavras, a frase sobre as quais os alunos deverão exercitar e que terão de reproduzir sobre suas ardósias ou sobre os seus cadernos. E não lhe bastará dar o exercício por escrito, explicá-lo-á; dirá por que o escolheu, dirá como se deve fazer para o imitar (DEFODON, 1911, p. 2-3).

Além dele, Hébrard (1995) comenta sobre a importância do quadro negro:

Os frades das escolas cristãs inventaram um instrumento do qual ainda não deixamos de nos servir: o quadro-negro. Esta superfície mal pintada, sobre a qual, com um pedaço de calcário fácil de conseguir na mineração das adjacências, o aluno é capaz de traçar letras ou números, é duradoura porque pode ser apagada. É o suporte privilegiado do exercício quando este se torna uma prática não mais dos colégios elitistas, mas das escolas destinadas à instrução de todas as crianças (HÉBRARD, 1995, p. 6).

Dessa maneira, o quadro pode ser visto com uma das tecnologias mais antigas relacionadas à transferência de conhecimentos em sala de aula e ainda equivale, em muitas escolas do Brasil, ao único recurso didático empregado. Embora conceituada como uma tecnologia educativa ultrapassada, a lousa é ainda muito significativa para o professor, já que existia a possibilidade de o professor se utilizar desse dispositivo para o ensino simultâneo das primeiras lições de leitura e de escrita.

A formação inicial dos professores foi caracterizada ao longo do tempo por uma considerada divisão entre teoria e prática e, nos dias atuais, demanda uma análise de como articular esses dois fatores e formar professores capazes de utilizar as TICs como elementos estruturantes para transformações na educação (PIMENTA, 1999). É nesse sentido que tanto a sociedade quanto a escola precisam caminhar juntas, sendo que no ambiente escolar há o espaço para a crítica da própria sociedade, já que ao longo da história a escola foi sendo constituída por um grupo de elite, enquanto privilégio burguês, uma vez que era destinado para essas classes dominantes. Assim, a escola contribuiu para a classe dominante por meio da pedagogia tradicional, entendida por Saviani (1995) como aquela que tem o papel de dar instrução, transmitir o conhecimento acumulado e sistematizado pelos seres humanos, e que Paulo Freire (1987) nomeia de pedagogia bancária, em que o docente é o ponto central do conhecimento, detentor do saber e os estudantes exercem um papel passivo.

Entretanto, a escola não pode continuar dessa forma, pois este modelo educacional não é capaz de atender a formação de cidadãos críticos. Conforme aponta Libâneo (2007, p. 26),

[...] A escola precisa deixar ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc) e os elementos cognitivos para analisá-las criticamente e darem a ela um significado pessoal. [...]

É pensando dessa forma que se faz necessária a educação com outros direcionamentos, pois a insistência em um ensino tradicional pode acarretar consequências como as apontadas por Moran (2012). Para o estudioso, reverbera do tradicionalismo escolar ambientes educacionais pouco atraentes para os jovens da sociedade contemporânea, uma vez que, para o autor, ainda convivemos com a divisão das disciplinas, com a falta de acesso dos acadêmicos à internet e com professores desmotivados pelos mais diversos motivos: “Com uma escola assim e, ao mesmo tempo, com rápido avanço rumo à sociedade do conhecimento, o distanciamento entre a escola necessária e real vai ficar dramático.” (MORAN, 2012, p. 07).

Em paralelo, de maneira geral, os cursos de licenciatura envolvem aulas teóricas, práticas de estágios, que devem ser supervisionados por professores experientes, coordenadores e diretores das escolas. No entanto, dentro do currículo de um aluno de licenciatura, não existem muitas disciplinas direcionadas para o uso de novas tecnologias como forma de novas práticas de metodologia na sala de aula.<sup>2</sup>

A escola não pode ficar fora da inovação tecnológica e do conjunto de rupturas paradigmáticas em curso na sociedade do século XXI. As ações na escola visando à

---

<sup>2</sup> Em 2020 foram verificadas as grades curriculares dos seguintes cursos de licenciatura e instituições:

- a) Pedagogia – Universidade de Uberaba
- b) Letras – Universidade Cruzeiro do Sul
- c) Letras – Universidade Federal de Minas Gerais
- d) Letras – Universidade Paulista
- e) Língua Portuguesa e Língua Inglesa – Pontifícia Universidade Católica
- f) Pedagogia – Pontifícia Universidade Católica
- g) Letras – Universidade de São Paulo (nesse caso, não existe uma disciplina obrigatória de Tecnologia de Informação, mas há uma optativa com carga horária de 1 semestre)

aprendizagem de práticas de letramentos precisam avançar, dia após dia, na direção que as torna colaborativas e inovadoras na região do Triângulo Mineiro, em especial na cidade de Uberaba.

Portanto, o objetivo geral do nosso trabalho é o de investigar as percepções quanto aos letramentos digitais de professores de língua inglesa - de escolas públicas estaduais e municipais de ensino fundamental (6º aos 9º anos) em Uberaba, a fim de identificar concepções e fazer uma análise sobre quais são as características profissionais e pessoais do professor. Já os objetivos específicos identificam as práticas dos letramentos digitais no cotidiano do docente, dentro e fora da sala de aula, utilizando uma abordagem qualitativa e quantitativa. Além disso, o objetivo focaliza, principalmente, a avaliação de práticas de letramentos digitais que impactam as atividades de ensino de língua inglesa, em especial, as atividades de escrita.

Para elucidar o que são as práticas de letramentos digitais, é preciso compreendê-las como aquelas em que o uso das novas tecnologias privilegia formas mais profundas de aprendizagem; isto é, são práticas em que o criar e o fazer conectam os conteúdos curriculares com o “mundo real”. De acordo com Gaydeczka e Karwoski (2015), este “mundo real” privilegia o *connectivism*, ou seja, o trabalho em rede; o trabalho com múltiplas e complexas ações ao mesmo tempo e em pouco tempo. Nesse movimento, o processo de ensino relaciona a aprendizagem de conceitos ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e enfrentamento de desafios, princípios indissociáveis das práticas sociais letradas.

Numa rápida revisão do conceito de letramentos, temos na origem do termo *literacy*, como *littera*, letra, e em *cy* o equivalente a qualidade ou condição, estado ou fato de ser. Numa pesquisa no *Webster's Dictionary*<sup>3</sup> encontra-se como significado “a condição de ser letrado<sup>4</sup>”; e para a acepção de “educado: especialmente capaz de ler e escrever”<sup>5</sup>. Nesse sentido, letrado ou letramento é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Logo, está implícita, nesse conceito, a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas

---

<sup>3</sup> A Merriam-Webster, originalmente conhecida como G. & C. Merriam Company, de Springfield, Massachusetts, é uma editora dos Estados Unidos que publica livros de consulta, em especial dicionários originados do *An American Dictionary of the English Language*, de Noah Webster, de 1828. Os dois mais conhecidos da editora são o *Webster's Third New International Dictionary* e o *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*.

<sup>4</sup> The condition of being literate.

<sup>5</sup> Educated; especially able to read and write.

e linguísticas. Como consequência, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita, como pontua Soares (1998).

Voltando seu olhar para essa tendência de a escola estar conectada digitalmente com a atualidade, Rojo (2012) convida professores para aceitarem o desafio de desenvolverem em sala de aula experiências e protótipos didáticos inovadores no ensino de língua portuguesa, visando ao letramento crítico. Para a pesquisadora, o Brasil precisa de professores inovadores e motivados que aceitem o desafio de repensar a divisão canônica disciplinar das escolas – que comprovou não ser atrativa aos estudantes da atual geração – para implantar uma cultura de práticas de leitura e escrita voltada à formação crítica dos estudantes, capazes de criar novos sentidos numa sociedade hipermultimodal em constante transformação.

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias é recomendável saber selecionar e avaliar as informações, compreender as funções e os usos que podem ser feitos de ferramentas tais como áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação, dentre outras atividades exigidas da produção de textos na atualidade. A materialidade do texto, nessa conjuntura, é constituída por várias camadas imbricadas (diferentes planos de expressão e de conteúdo), criando efeitos de sentido.

Em um mundo em que se encontra uma realidade mais globalizada e interconectada, o conhecimento em outros idiomas, além do nativo, se torna cada vez mais essencial. Em especial, a Língua Inglesa possui uma grande importância de comunicação internacional, pois geralmente o inglês é escolhido como idioma comum entre falantes de línguas diversas, servindo como conexão de integração global.

Dessa forma, o inglês foi incluído como aprendizado essencial pela Base Nacional Comum Curricular, deixando como obrigatório a partir do 6º ano. De acordo com a BNCC, o ensino de inglês deve colaborar para que se desenvolvam competências que podem ir além da leitura, interpretação e resolução de problemas. Nesse sentido, o eixo da oralidade é bastante ampliado e abrange as práticas de linguagem com foco na compreensão e na fala, com ou sem contato “face a face”. No eixo Leitura e Escrita são abordadas práticas de linguagem decorrentes da comunicação do leitor com o texto escrito e as práticas de produção de textos. Os entendimentos linguísticos estão relacionados à reflexão e análise sobre a língua,

de maneira contextualizada, articulada e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita.

Essa dimensão intercultural começa na compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em constante processo de interação e construção. Essa é uma maneira que deve ser tematizada no ambiente de sala de aula.

É necessário, ainda, permitir ao aluno escolher o melhor suporte de leitura - que o estimule à prática do ato de ler por prazer; se o melhor suporte for a tela no dispositivo digital, tem grande probabilidade de o aluno<sup>6</sup> fazer a leitura com mais motivação.

Nesse sentido, declara Rojo (2013, p.7), “a integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenha novas práticas de letramento na hipermídia.”

Segundo Snyder (2009, p. 39), uma sala de aula projetada para o futuro “deve envolver a integração efetiva do letramento impresso e o letramento digital. Não deveria ser uma escolha entre o mundo da página e o mundo da tela; a educação necessita de dar atenção a ambos”. O texto disponível no mundo digital é multimodal<sup>7</sup>, exige habilidades de leitura específicas para a convergência das modalidades. Compreender a complexidade do texto disponível na internet pode ajudar a entender como leitores se comportam diante da tela e suas múltiplas possibilidades de navegação e convergências. Não se lê linearmente na tela. As sacadas do olhar são múltiplas. (WOLSEY, 2012).

Castells (2003, p.211) declara que a internet e a tecnologia educacional só são consideradas vantajosas se os professores se mostrarem preparados. Em confluência, Coscarelli (2016) discute se ler é semelhante a navegar e defende a ideia de que navegação e leitura devem ser consideradas partes de uma mesma competência que leve o leitor à compreensão do texto. Ainda que se considere significativo que o leitor aprimore vários tipos de letramentos, é provável mostrar

---

<sup>6</sup> Aluno que está cursando o ensino fundamental 2.

<sup>7</sup> O texto multimodal é aquele formado por duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal; e possui objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo.



competências assimétricas quando se diz respeito a diferentes aspectos de leitura, sendo um deles os combinados com o objeto de leitura.

Compreende-se, por fim, que o atual século XXI demandará, por parte dos docentes e gestores escolares, atenção para as novas tecnologias digitais de informação e comunicação no cotidiano das escolas com a inserção de diversos gêneros textuais digitais nas práticas de ensino de língua, e principalmente, por parte dos governantes, por meio de fomento financeiro. Esses gêneros digitais surgiram em decorrência das diferentes situações de comunicação, ao surgimento de novas mídias e às novidades que chegaram com o uso da internet. Para exemplificação, como característica desse contexto encontram-se a produção de textos mais curtos e diretos, em que se faz presente o diálogo entre elementos verbais e audiovisuais e a presença de hipertextos. Nesses gêneros existem também abreviaturas e uma linguagem interativa.

Pahl e Rowsell (2012), contribuindo para a concepção de Novos Estudos de Letramento, trabalharam perspectivas que certificam que todo esse universo se fundamenta em duas hipóteses principais:

- a) a necessidade de haver programas voltados a todo processo de letramento, considerado como prática social, sendo que para seu desenvolvimento deve haver um ambiente cultural ou multicultural em que a pessoa esteja inserida;
- b) há necessidade dos profissionais que trabalham com o letramento busquem novas maneiras de desenvolvê-lo, ou seja, novas concepções das práticas de letramento, consideradas práticas sociais, deixando de lado os modelos padronizados e separados da realidade dos alunos.

Os estudos realizados por Pahl e Rowsell (2012), por meio de entrevista com os professores de educação básica e pesquisa sobre os Novos Letramentos indicam a importância de unir as práticas letradas formais trabalhadas pela escola e as experiências letradas e vivenciadas pelos alunos, em espaços fora da escola. Ou seja, existe a condição necessária para o aprimoramento da competência de comunicação dos sujeitos em consoante com as necessidades sociais.

## 2 LETRAMENTO DIGITAL

Falar sobre letramento digital é algo considerado recente<sup>8</sup>. Mas antes de prosseguir nesse trabalho, será explicado de maneira abrangente o significado da palavra letramento. Esse termo é novo, não existe diversidade de conceito; mas sim, diversidade de ênfases e empregos. O surgimento de uma cultura diferente da imprensa, alguns chamam “cibercultura” e outros a descrevem como “cultura digital” faz com que o conhecimento sobre as práticas de ler e escrever se torne instável.

Novidades tecnológicas surgem a cada dia, indicando que sempre há inovações, demonstrando que a capacidade das tecnologias e dos meios digitais está em constante atualização. Alguns gêneros textuais já fazem parte do dia a dia de milhares de pessoas por todo o mundo, assim como programas e ambientes que já possuem alguma estabilidade.

Diante dessa mudança, é preciso lembrar que as novidades não precisam ser uma quebra com as tecnologias anteriores, como as dos meios de comunicação e tecnologias da escrita, mas podem ser consideradas como versões aprimoradas delas. As tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade e se faz importante entender as relações que elas estabelecem com outros tipos de tecnologias, como as de produção, transmissão e conservação do conhecimento e da informação.

Para Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em outro momento, essa autora entende que letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181). Diante disso, entende-se que letramento está relacionado aos métodos sociais de leitura e escrita e como é a forma que eles são colocados em práticas, assim como os resultados deles na sociedade em que foram inseridos.

Um conceito mais atual sobre letramento pode ser encontrado no livro *Letramento no Brasil* (RIBEIRO, 2003) que mostra uma sequência de colocações teóricas e fala sobre os problemas da área de pesquisa e de reflexão que têm como o estudo da relação que a sociedade possui com a escrita. Com os novos meios de

---

<sup>8</sup> O conceito de letramento digital foi apresentado pela primeira vez por Paul Glistler (1997), não como uma forma de habilidades para utilizar o computador, mas sim como “an ability to understand and to use information from a variety of digital sources” (BAWDEN, 2008, p. 18).

comunicação e as novas tecnologias de escrita e leitura, outras maneiras de se relacionar por intermédio da escrita aparecem e foram utilizadas por muitos indivíduos.

Outra autora que possui visão sobre esse método é Tfouni que acredita que o letramento está relacionado ao caráter individual. Isto pode ser verificado conforme o trecho a seguir:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1988, p.9).

Assim, entende-se que enquanto Tfouni considera o letramento como impacto social da escrita, Kleiman acredita que ele é um dos componentes para acontecimento desse fenômeno e Ribeiro declara que o ato da leitura e escrita são procedimentos que as pessoas aprimoram por diversos motivos e em diferentes situações.

Todas as autoras compreendem que a essência do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita para além da concretização da alfabetização.

A condição para quem exerce esse tipo de prática, leitura e escrita, está relacionada à interação entre pessoas e da interpretação da interação, conforme mencionado por Heath (1982, p. 93): “um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”<sup>9</sup>.

Diante de todo esse contexto, surgem os Novos Estudos de Letramentos que pesquisam as práticas de escrita e leitura em diferentes contextos, seja dentro ou fora da escola. Além disso, eles também consideram as questões de identidade, os valores e interações que ocorrem dentro dos eventos de letramento. Segundo Theisen (2014, p.165), os Novos Estudos do Letramento consistem em estudos críticos e reflexivos sobre os letramentos, uma vez que levam em consideração os valores, as questões de identidade e poder e as interações ocorridas nos eventos de letramento.

Assim, depois de tantas considerações, o momento atual possibilita a oportunidade para deixar o conceito de letramento mais claro e preciso, já que a sociedade conheceu novas modalidades de práticas sociais para leitura e escrita, advindas das novas tecnologias de comunicação, computador, a internet, o celular e *tablet*.

---

<sup>9</sup> A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participant's interactions and their interpretive processes.

## 2.1 ORALIDADE X ESCRITA

Walter J. Ong (1996), em *Writing is a technology that restructures thought*<sup>10</sup>, ressalta a dificuldade que existe para aqueles que possuem as mentes letradas e querem entender a oralidade primária, já que a tecnologia da escrita está muito internalizada nas pessoas, impossibilitando de distinguir sua presença e influência.

Para entender essa dificuldade, o autor analisa as diferenças entre sociedades ágrafas e sociedades letradas, comparando o mundo da oralidade primária com o mundo letrado.

Goody (1977) avalia, baseando-se em pesquisas históricas e antropológicas, as diferenças de “mentalidade” entre as sociedades de culturas ágrafas e sociedades de culturas letradas. De acordo com esses autores, a introdução e prática da escrita causaram significativas alterações na recepção do texto, na parte de gêneros, envolvem também procedimentos cognitivos e discursivos.

Como prática social da linguagem, a língua pode ser considerada como sistema gramatical e faz parte de um grupo de indivíduos de uma instituição social, e pode ser realizada por meio da fala (que é um conjunto de sons sistematicamente articulados e significativos) e também ganha existência empírica por meio da escrita.

Houve uma época em que o “falar” bem tinha mais importância do que o “escrever” bem, sendo que a escrita servia somente para registrar os acontecimentos históricos. Com o decorrer do tempo, a oratória parou de ser o objeto fundamental e foi direcionado para outros ensinamentos. Silva (2009, p. 2) menciona esse tema logo a seguir:

Seria a universalidade da língua esquecendo o poder do convencimento do discurso, pois todos instruídos, ou seja, em uma sociedade de escolarizados, daria uma abertura para possuir outros conhecimentos.

Língua e escrita também não podem ser confundidas, pois trata de dois sistemas distintos. A escrita é um ato posterior ao da fala. Muitas pessoas fazem uso da língua através da fala e não sabem escrever. Mesmo que a linguagem falada seja a mais utilizada pelas pessoas.

A escrita pode ser vista, então e ainda mais, como algo social imprescindível para o dia a dia, em qualquer região do mundo. Esse tipo de modalidade da língua

---

<sup>10</sup> A escrita é uma tecnologia que reestrutura o pensamento

possui grande magnitude e pode ser considerada como um diferencial em sua prática e avaliação na sociedade.

A comunicação oral é realizada nas relações sociais no cotidiano, já que todos estão envolvidos em situações sociais e cada um sabe o comportamento adequado para cada situação de comunicação, sempre considerando o contexto que dirá qual a linguagem adequada a ser utilizada. A oralidade em parceria com a escrita pode ser utilizada em diferentes contextos sociais da vida da pessoa, tais como: trabalho, família, escola.

## 2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS X TECNOLOGIAS TIPOGRÁFICAS

Sabe-se que letramento diz respeito ao estado ou condição em que interagem pessoas ou determinados grupos sociais letrados, tanto na tecnologia da escrita, quanto nas práticas sociais de escrita e leitura. De acordo com Lévy (1993), as chamadas tecnologias intelectuais (entre esse grupo está o da escrita) são responsáveis por ocasionar diversos tipos de pensamentos de diferentes formas de ensinar, de raciocinar e de adquirir conhecimento. Com as tecnologias intelectuais, há uma amplificação das funções cognitivas humanas, como, por exemplo, por intermédio de banco de dados ou arquivos digitais. De todas as formas, a memória é potencializada.

Esse subcapítulo irá falar sobre as diferenças entre tecnologias digitais e também sobre tecnologias tipográficas no campo da escrita e leitura. Serão discutidas aqui quais as diferenças entre textos em papel e o texto na tela, acrescentando a ideia de que a interação *on line* (como chats, conversas em aplicativos, e-mails, fóruns, listas de discussão, entre outros gêneros) poderia ser interessante para entender melhor o conceito de letramento, fazendo um contraponto à comunicação cara a cara (*face to face*) por intermédio da escrita no papel.

O espaço da escrita e os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita serão os dados considerados para realizar a análise da tecnologia tipográfica e da tecnologia digital de leitura e escrita, e serão explicados no subcapítulo a seguir.

Coulmas (2014), em seu livro *Escrita e Sociedade* chama a atenção para o fato de que, apesar de todos os aperfeiçoamentos tecnológicos adaptados pela sociedade com o passar dos anos, ainda está em fase da experimentação o trabalho com a

língua e escrita sob o ponto de vista da comunicação mediada por um computador (CMC). O autor salienta que existe uma

[...] contradição da escrita na era digital é que o acesso mais fácil a mais material escrito torna difícil processá-lo. A crescente velocidade da comunicação digital coincide com o crescente volume de texto que se espera que os habitantes da sociedade das letras processem (COULMAS, 2014, p. 184).

A língua escrita é considerada modelo da educação para muitos falantes de várias regiões e pode ser entendida como “o protótipo da língua a partir da qual os dialetos falados são desvios caóticos de nível inferior” (COULMAS, 2014, p. 33). Assim, tanto o indivíduo letrado quanto a sociedade selecionam formas linguísticas por meio de uma base de conhecimento, tornando, dessa forma, a comunicação adequada ao seu objetivo, levando em consideração a escolha do meio e do código. Essa seleção beneficia a forma como a significação social é feita à escrita e às suas “complexas relações com a estrutura social, as variedades linguísticas (códigos), normas, atitudes, educação e instituições que se fundamentam na escrita” (COULMAS, 2014, p. 34). De acordo com esse mesmo autor, uma posterior democratização dos letramentos mudará a relação global entre a hierarquia social e o uso da língua nas sociedades globais.

### **2.3 OS ESPAÇOS DE ESCRITA**

De acordo com Bolter (1991), o espaço da escrita é “o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita”. Isso é, podem-se considerar como espaciais todos os formatos de escrita, já que exigem um “ambiente ou lugar” em que a escrita se escreva/inscreva. No entanto, cada tecnologia obedece a um *espaço de escrita* diferente.

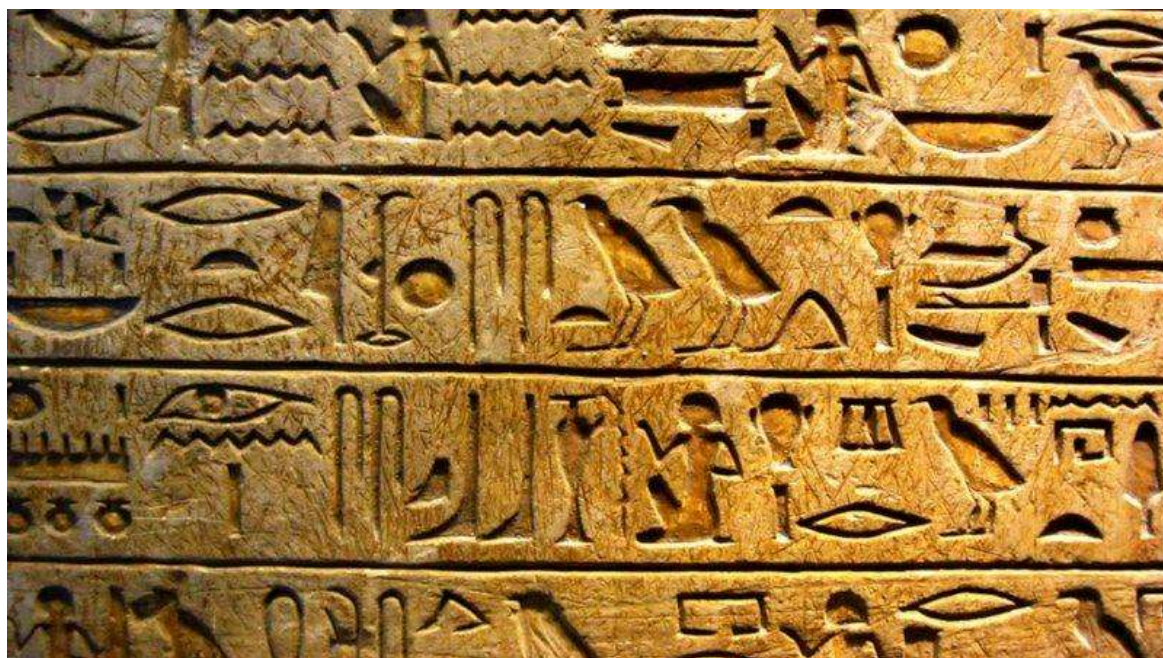
No início da história, o espaço de escrita foi realizado nos desenhos das cavernas, hieróglifos, na superfície das Tábuas Tártaras descobertas na Romênia, superfície polida de uma pedra nos rolos de papiros e de pergaminho. Atualmente, a escrita digital acontece em novos dispositivos, em diferentes suportes, tais como a tela do computador, tablet ou celular.

Figura 1 - Desenho de Caverna



Fonte: In Vivo Cruz<sup>11</sup>

Figura 2 - Hieróglifo



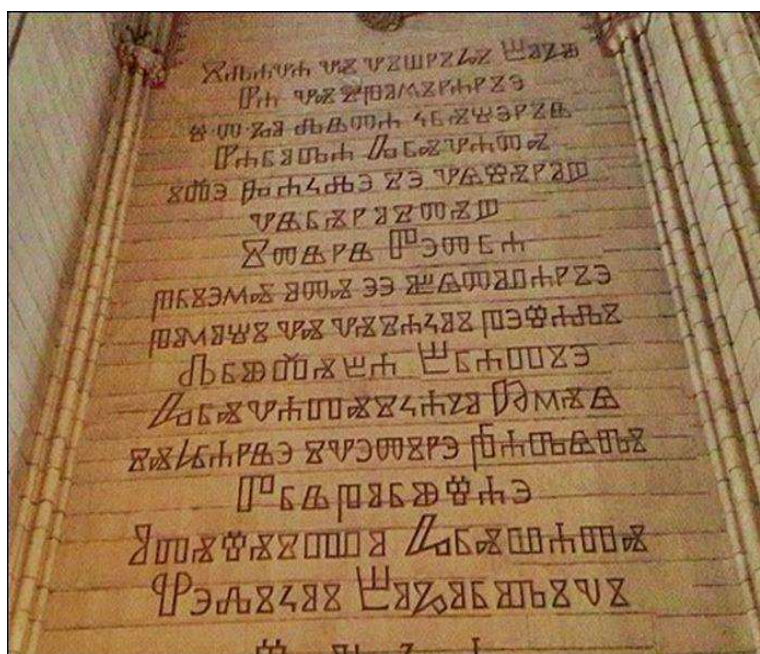
Fonte: Conhecimento Científico R7.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Disponível em: < <http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=974&sid=9>>. Acesso em jul.2020.

<sup>12</sup> Disponível em: < <https://conhecimentocientifico.r7.com/hieroglifos-o-que-sao/>>. Acesso em jul.2020.

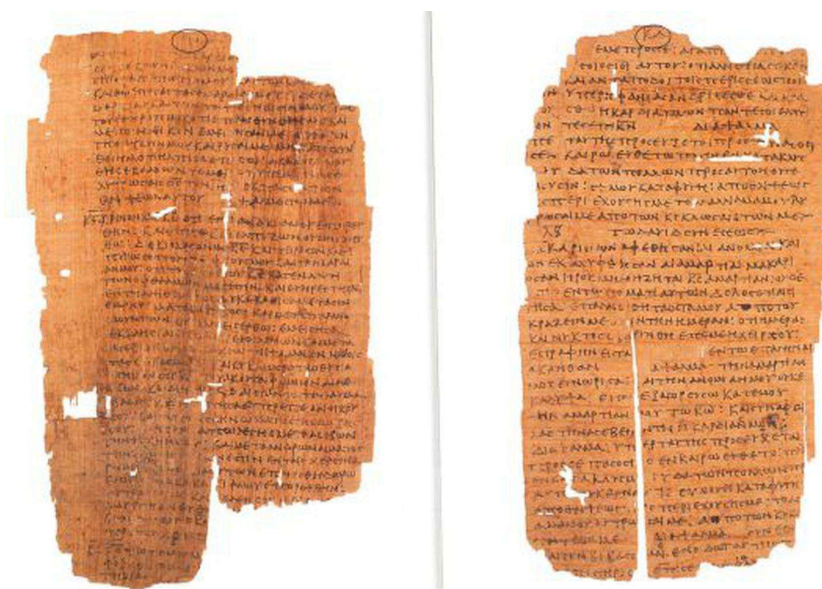


Figura 3 - Tábuas Tártaras



Fonte: Mega Curioso.<sup>13</sup>

Figura 4 - Papiro



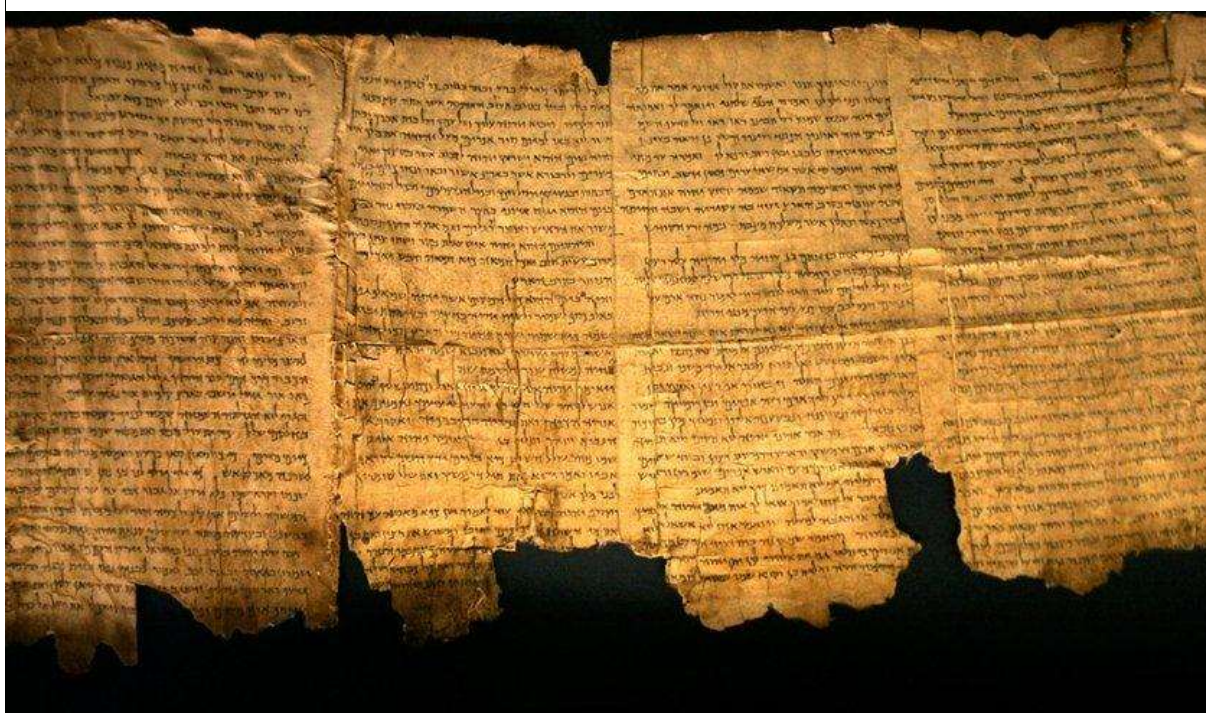
Fonte: El País Brasil.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.megacurioso.com.br/ciencia/104102-nosso-cerebro-muda-radicalmente-quando-aprendemos-a-ler.htm>>. Acesso em jul.2020.

<sup>14</sup> Disponível em:< [https://brasil.elpais.com/brasil/2014/04/07/cultura/1396864140\\_552382.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/04/07/cultura/1396864140_552382.html)>. Acesso em jul.2020.



Figura 5 - Pergaminho



Fonte: Guia-me<sup>15</sup>

O espaço de escrita se relaciona também com usos e gêneros da escrita, sempre moderando as práticas de leitura e de escrita. Antigamente não era possível escrever textos extensos utilizando a argila e a pedra como forma de comunicação, a pedra só aceitava a escrita pública em monumentos; a página, propiciando o códice, permitiu a escrita de diversos gêneros e de longos textos. Esse mesmo espaço da escrita modera as relações entre escritor e texto, entre escritor e leitor, entre leitor e texto.

Enquanto a vasta e ininterrupta dimensão do espaço de escrita do rolo de pergaminho ou papiro estabelece uma leitura e escrita sem retomadas ou retornos, o texto nas páginas do códice possui barreiras definidas, tanto a escrita quanto a leitura permitem releituras, avanços ou localização de partes do trecho dos textos. Ademais, “o códice torna evidente, materializando-a, a delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim, e cria a possibilidade de protocolos de leitura como a divisão do texto em partes, em capítulos, a apresentação de índice, sumário” SOARES (2002, p.8).

---

<sup>15</sup> Disponível em: < <https://guiame.com.br/gospel/mundo-cristao/pesquisadores-encontram-e-decifram-mais-um-fragmento-do-pergaminho-do-mar-morto-em-israel.html>>. Acesso em jul.2020.

No computador ou em dispositivos menores (celulares e tablets), o espaço da escrita se localiza na tela, ao contrário do que acontece quando o espaço da escrita são as páginas do códice, pois quem lê ou quem escreve tem acesso, a qualquer momento, somente ao que é colocado no espaço da tela: o que está antes ou depois fica escondido, mesmo havendo a chance de ver mais de uma tela no mesmo momento, colocando-as lado a lado. Isso não significa que uma forma é mais utilizada em detrimento de outra, o leitor verificará a melhor maneira para expressar sua comunicação, seja por escrita cursiva ou escrita *texting*<sup>16</sup>.

Sobre esse tema, Soares (2002, p.150) atesta o seguinte:

O texto no papel é escrito e lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-seqüencial, acionando-se links ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. A dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural; o hipertexto, ao contrário, tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado – enquanto a página é uma unidade estrutural, a tela é uma unidade temporal.

Outro autor que escreve sobre hipertexto é Lévy (1993, p. 40-41), que faz comparação entre a leitura do texto na página com relação à leitura do hipertexto:

Quando um leitor se desloca na rede de microtextos e imagens de uma enciclopédia, deve traçar fisicamente seu caminho nela, manipulando volumes, virando páginas, percorrendo com seus olhos as colunas tendo em mente a ordem alfabética. [...] O hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento.

Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra ou parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos, e assim virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso. [...] Ao ritmo regular da página se sucede o movimento perpétuo de dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico.

De maneira geral, o uso da tela traz consideráveis transformações na comunicação entre escritor e leitor, nas formas de interação entre escritor e leitor.

---

<sup>16</sup> Processo de envio e recebimento de breves escritas mensagens usando um dispositivo, como o celular, por exemplo.

Embora os estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo na área de escrita e leitura de hipertextos ainda sejam escassos, essas transformações trazem efeitos no campo social, intelectual e discursivo, apresentando o novo conceito de letramento: o digital, aquele que é utilizado por meio de nova tecnologia digital.

A escrita e leitura dos textos na antiguidade romana e grega em nada se compara à leitura de livros realizadas nos tempos atuais. Antes, o livro era feito de um rolo, uma extensa faixa de papiro ou pergaminho e que o leitor o carregava com as duas mãos durante a leitura. Os textos eram disponibilizados horizontalmente no rolo e divididos em colunas. O leitor desembrulhava o texto com a mão direita e enrolava as partes lidas com a mão esquerda, ocasionando um tipo de suporte limitado para a escrita e leitura. Nesse contexto, ler e escrever eram duas atividades independentes, ou seja, não eram praticadas de forma concomitante. Diante disso, o autor na Antiguidade contava com o apoio do escriba durante a confecção de suas obras. Chartier (1998) comenta a respeito das limitações do escritor de rolos e de sua relação com o escriba:

... um autor não pode escrever ao mesmo tempo em que lê. Ou bem ele lê, e suas mãos são mobilizadas para segurar o rolo, e neste caso, ele só pode ditar a um escriba suas reflexões, notas, ou aquilo que lhe inspira a leitura. Ou bem ele escreve durante sua leitura, mas então ele necessariamente fechou o rolo e não lê mais. Imaginar Platão, Aristóteles ou Tito Lívio como autores supõe imaginá-los como leitores de rolos que impõem suas próprias limitações (CHARTIER, 1999, p.24).

Uma nova forma de livro manuscrito surgiu entre os séculos II e IV, deixando de lado o livro em forma de rolo, que era comum aos leitores gregos e romanos da Antiguidade. Nessa época surgiu um novo suporte de escrita e de leitura chamado códice. Chartier (1999) esclarece o códice como sendo formado por folhas de papiro dispostas em cadernos que se pareciam com o livro moderno. As folhas eram dobradas num certo número de vezes, o que determinava o formato do livro. Esses cadernos eram formados por meio de folhas dobradas que eram montadas e costuradas umas nas outras. Esse novo formato de leitura começou a substituir rolos que até aquele momento carregavam a cultura escrita. Sendo o códice como nova realidade da escrita, essa nova tendência mudou profundamente a visualização de um texto. Nesse momento, movimentos que eram impensáveis na época do rolo tornaram-se agora costumes, tais como: escrever no momento em que se faz a leitura ou fazer qualquer tipo de comparação entre outras leituras abertas, ou seja, o códice proporcionou uma forma mais atraente e agradável de se lidar com a palavra escrita.

Chartier (1998) informa que no início não existiu um certo cuidado em reunir um grande número de textos em um códice somente, já que ele tinha um tamanho moderado e possuía menos de 150 folhas ou 300 páginas, sendo considerado não suficiente para suportar o conteúdo de vários rolos. A partir do século V, a quantidade de páginas suportadas aumentou e os códices absorveram o conteúdo de vários rolos. Chartier (1999) indica que na Antiguidade grega e romana o termo “livro” dizia respeito à divisão do texto no rolo e informa que nas obras de muitos historiadores da Antiguidade faltam alguns livros ou trechos importantes. Ainda que houvesse perda de material textual no período de passagem entre rolo e códice, o desenvolvimento e suportes textuais continuavam acontecendo.

Conquanto a configuração do códice se conservasse da mesma forma desde o surgimento entre os séculos II e IV, a sua maneira de elaboração, a colagem de suas páginas e o tamanho delas, juntamente com sua escrita do caderno sofreram notáveis mudanças. Chartier (2002) menciona um fato importante: o surgimento do “livro unitário” que aconteceu no final da Idade Média, nos séculos XIV e XV e foi constituído pela presença, dentro de um mesmo livro manuscrito, de obras constituídas em língua vulgar por um único autor, como Petrarca, Boccaccio ou Christine de Pisan. Antes do aparecimento dele, a lista de escritores da época era formada apenas por autoridades canônicas antigas e cristãs e as obras escritas em latim, isso impossibilitava o acesso às obras literárias pelos leitores que utilizavam a língua vulgar naquela época.

Com esse novo formato, o “livro unitário” possibilitou grande transformação no século XV, porque com ele seria possível uma popularização do acesso às obras literárias. Essa mesma democratização foi marcada pela invenção da imprensa por Gutenberg<sup>17</sup> em meados de 1455.

Por um lado, fixam ou são portadoras da palavra, cimentam as sociabilidades e prescrevem os comportamentos, atravessam o foro privado e a praça pública, levam a crer, a fazer ou a imaginar: revolvem a cultura na sua totalidade, compondo com as formas tradicionais da comunicação, instaurando novas distinções. Por outro lado, permitem uma circulação da escrita numa escala inédita, tanto porque a impressão baixa o custo de fabrico do livro, doravante repartido por todos os exemplares de uma mesma tiragem, e já não suportado por uma única cópia, como porque ela encurta os prazos da produção, muito longos nos tempos do livro manuscrito (CHARTIER, 1996, p. 138/9).

---

<sup>17</sup> Johannes Gutenberg é o principal responsável pela invenção da impressão e, conseqüentemente, pela difusão do trabalho do gráfico.

Até aquele momento, só era possível fazer manualmente qualquer tipo de reprodução textual, no entanto, com a nova técnica de Gutemberg, apoiada em tipos móveis e na prensa, houve uma grande evolução na relação de escritores e de leitores com a cultura escrita. O aparecimento de uma nova maneira de produção dos textos, ocasionada por alguma revolução tecnológica de grande envergadura (passagem do rolo ao códex, e do códex à tela; ou a revolução da reprodução promovida pela prensa de Gutemberg), pode condicionar poderosamente uma série de mudanças nas práticas de leitura (CHARTIER, 1999). Este retorno ao materialismo permite perceber, por exemplo, o processo de longa duração de dissociação entre texto e corpo no ato de leitura (CHARTIER, 1999).

Com essa transformação de texto manuscrito para impresso, houve uma diminuição de custo e de tempo de reprodução de um texto. Chartier (2001) declara que, com a invenção da imprensa, Gutenberg abriu na história do Ocidente uma perspectiva de multiplicação inédita de textos. Antes desse advento, a reprodução de textos era de maneira lenta, sendo realizada manualmente. O aumento considerável de textos em combinação à dedução de custos de produção possibilitou a inserção da cultura escrita em ambientes que estavam tradicionalmente fora desse mundo escrito.

De acordo com Chartier (1999), a invenção da imprensa não foi uma revolução tão drástica quanto se fala, já que um livro manuscrito e um livro pós-Gutenberg possuem as mesmas estruturas fundamentais do códice. Tanto um livro Gutenberg quanto um códice são feitos por folhas dobradas um determinado número de vezes, o que determina o formato do livro e uma sucessão dos cadernos, ou seja, há um encadeamento muito forte entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso; segundo ele, a revolução da imprensa não gerou a aparição do livro.

O pós-Gutenberg foi a época em que houve a divulgação das leituras e escritas no Ocidente, por meio de uma tecnologia que, de acordo com Chartier (2002), permanece sendo até os dias de hoje uma das técnicas mais empregadas para a reprodução da escrita e para a produção de livros. Com a passagem do rolo para o códice, houve muitas transformações que não aconteceram somente nos suportes textuais, elas também foram importantes nas relações entre escritores e seus textos, assim como nas relações entre os leitores e os textos lidos.

Foi a partir do códice que houve a mudança da posição do texto, que passou a correr verticalmente. O leitor tornou-se então mais livre e participativo durante a leitura, por meio da possibilidade de colocar o códice diante de uma mesa ou, então, de

carregá-lo. Desta maneira, o leitor de códice conseguiria fazer anotações, pegar o objeto e/ou transportar o livro de maneira mais fácil. Os séculos que se passaram depois da invenção de Gutenberg foram marcados pela liberdade na leitura, quando os leitores se permitiam comportamentos mais diversificados e mais espontâneos ao fazer a leitura, isso porque, de acordo com Chartier (1999), novas atitudes são inventadas e outras se dissipam de acordo com os suportes textuais. Como anuncia Chartier (1998, p.11), "... um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado."

A revolução eletrônica, também chamada por Chartier de revolução digital, possibilitou o surgimento da tela do computador como suporte textual e, dessa maneira, a escrita e a leitura online:

A revolução do nosso presente é mais importante do que a de Gutenberg. Ela não somente modifica a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as próprias formas do suporte que o comunica aos seus leitores (CHARTIER, 1998, p.97).

Ele considera a passagem do rolo ao códice, entre os séculos II e IV, como a primeira revolução do livro; a revolução de Gutenberg, no século XV, como a segunda revolução do livro; e o surgimento da Internet e da escrita e da leitura eletrônica, no século XX, como a terceira revolução do livro. Essa última trouxe muitas transformações com o suporte textual e as formas de escritores e leitores trabalharem os textos por meio da tela do computador.

Chartier (2002) acredita que a revolução eletrônica seja como uma revolução original da escrita e da leitura, pois ela se faz com que os escritores e os leitores contemporâneos abandonem todas ou grande parte das heranças deixadas pelo rolo e pelo códice. Nesse novo mundo, o eletrônico, acontece uma tríplice ruptura, ou seja, propõe-se uma nova técnica de transmissão da escrita, estimula-se uma nova relação com os textos e institui-se uma nova forma de inscrição.

Esse novo mundo não faz mais uso da imprensa, deixa de lado o 'livro unitário' e está livre da materialidade do códice. Nesse contexto, a textualidade eletrônica modifica a modalidade técnica da produção do escrito, a compreensão das entidades textuais e as estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita, surgindo um sentimento de inquietação nos leitores e também nos escritores contemporâneos, que supostamente devem transformar seus hábitos para compreender uma mutação no mundo dos livros e da cultura escrita.

Essa nova tecnologia permite que em um único aparelho, a tela do computador, haja tipos variados de textos que eram, antigamente, providos entre suportes diferentes como o rolo de papiro, o códice manuscrito, o códice impresso, o livro, o jornal ou a revista. Para Chartier (2002), isso não significa que a tela do computador substituirá o códice impresso em suas diferentes formas: livro, revista ou jornal; o que pode acontecer é as duas formas do livro coexistirem, tanto o impresso quanto o eletrônico. Com essa perspectiva, é possível considerar uma nova maneira de construir os discursos por intermédio da modalidade de escrita e de leitura utilizada no suporte online. A tela do computador como suporte textual oferece a chance de fazer a organização de maneira diferente e mais flexível, ao contrário do livro em forma de códice que distribui de forma linear e sucessiva.

A revolução textual eletrônica apresentou o conceito de hipertexto, um texto não linear e não sequencial, cheio de links; e a hiperleitura, ou seja, uma leitura também não linear e não sequencial e que dependerá das escolhas do leitor. Chartier (2002) escreve que o hipertexto e a hiperleitura dão novas formas para as possíveis relações entre as imagens, os sons e os textos, unidos de maneira não linear, de forma ilimitada.

Lévy (1999, p. 157) declara que a cibercultura carrega uma mutação da relação com o saber. Para ele, “o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas”, como a memória, que “se encontra tão objetivada em dispositivos automáticos, tão separada do corpo dos indivíduos ou dos hábitos coletivos que nos perguntamos se a própria noção de memória ainda é pertinente” (LÉVY, 1993, p. 118).

Percebe-se, dessa forma, que a alternativa de acesso de textos por forma eletrônica substitui a forma concreta do livro em decorrência do abstrato de textos sem lugar próprio. Assim, o acesso à tela pode trazer um novo tipo de letramento, que é uma condição para quem faz uso de práticas de leitura e escrita na tela.

Nessa tendência de letramento, Bolter (1991, p. 21-22) expressa:

O livro impresso [...] parece destinado a mover para a margem da nossa cultura letrada. [...] a ideia e o ideal do livro mudarão: a impressão não definirá mais a organização e apresentação do conhecimento, como isso acontece para os últimos cinco séculos. Essa mudança da impressão para o computador não significa o fim da alfabetização. O que se perderá não é a alfabetização em si, mas a alfabetização da impressão, pois a tecnologia eletrônica nos oferece um novo tipo de livro e novas maneiras de escrever e ler. A mudança para o computador tornará a escrita mais flexível, mas também ameaçará as definições de boa escrita e leitura cuidadosa que foram

promovidas pela técnica de impressão. [...] O computador está reestruturando nossa economia atual da escrita. Está mudando o status cultural da escrita, bem como o método de produção de livros. Está mudando o relacionamento do autor para o texto e ambos autor e texto para o leitor.<sup>18</sup>

Ou seja, o fato de ter uma nova oportunidade de letramento não significa esquecer da antiga, não significa que a modalidade do papel será perdida. Pelo contrário, se faz necessário ter acesso às duas formas, já que a tecnologia está reestruturando a forma de produzir um livro.

Nesse sentido, pensando em material digital, existem dois exemplos que são relevantes atualmente: o e-book e o livro digital. Na prática, o *eletronic book* (ou e-book) é um arquivo que pode ser lido em qualquer dispositivo, como computador, tablet, e-reader e celular e pode ser uma versão eletrônica de um livro que já foi impresso ou, até mesmo, um texto publicado originalmente na forma digital.

Um livro digital pode oferecer vários formatos, ou seja, muitas maneiras de apresentar o conteúdo, sendo a mais conhecida o PDF (*Portable Document Format* ou Formato Portátil de Documento), que é simples e fácil de ser criado. Esse tipo de arquivo apresenta um conteúdo de forma bem parecida com o material impresso e, na prática, lembra uma cópia de como o texto está no papel.

Além do PDF, existe um formato mais eficiente para a leitura de texto de maneira digital e é chamado de formato ePub (*electronic publication*<sup>19</sup>). Se comparar os dois formatos, a maior vantagem com relação ao PDF é que o texto permanece vívido, ou seja, ele permite aumentar o tamanho da fonte tipográfica, fazer localizações e, conforme o tamanho da tela, adequar-se, contribuindo com a leitura.

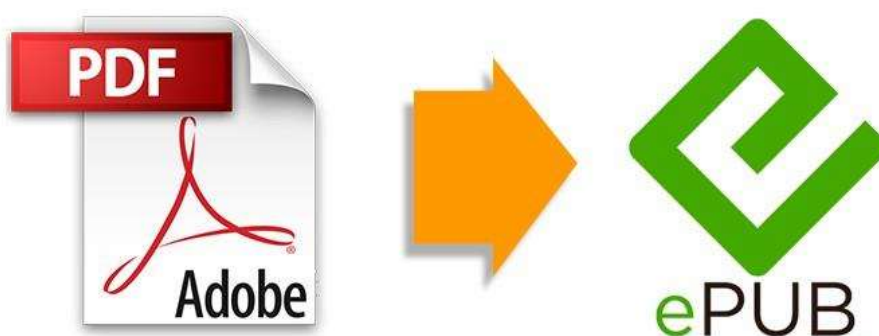
---

<sup>18</sup> The printed book [...] seems destined to move to the margin of our literate culture. [...] the idea and the ideal of the book will change: print will no longer define the organization and presentation of knowledge, as it has for the past five centuries. This shift from print to the computer does not mean the end of literacy. What will be lost is not literacy itself, but the literacy of print, for electronic technology offers us a new kind of book and new ways to write and read. The shift to the computer will make writing more flexible, but it will also threaten the definitions of good writing and careful reading that have been fostered by the technique of printing. [...] The computer is restructuring our current economy of writing. It is changing the cultural status of writing as well as the method of producing books. It is changing the relationship of the author to the text and of both author and text to the reader. (p. 2-3)

<sup>19</sup> Publicação eletrônica

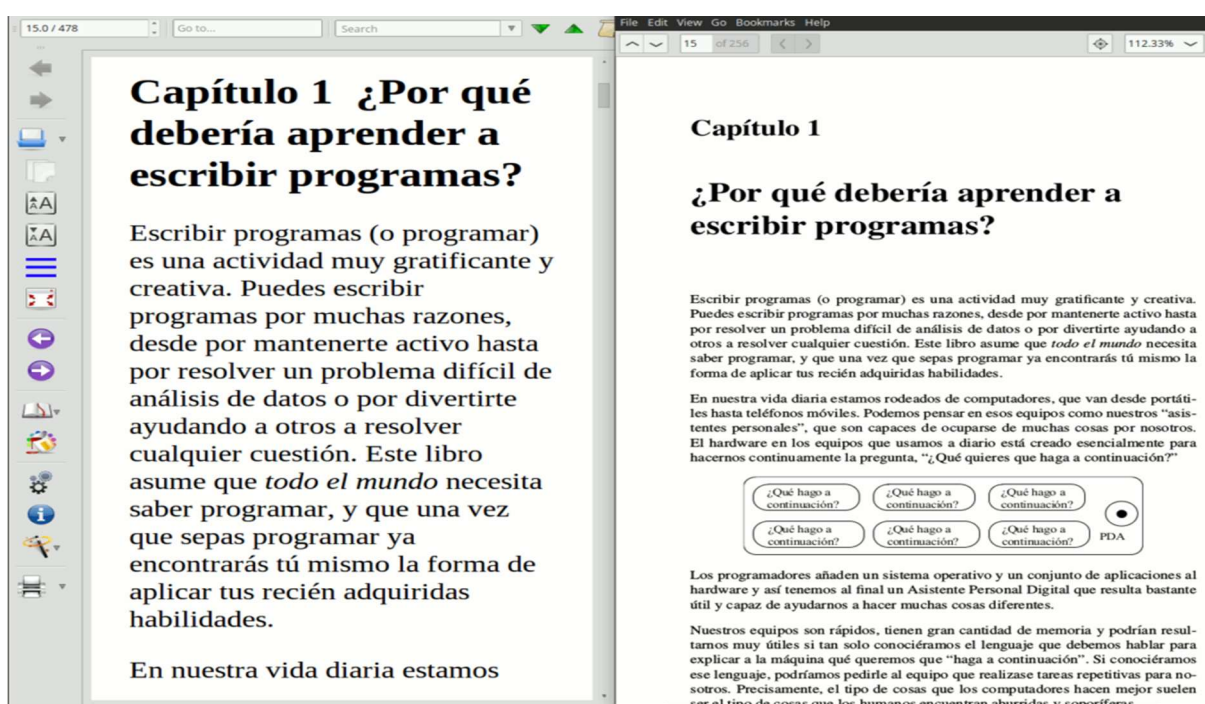


Figura 6 - Ícones PDF e ePUB



Fonte: Techtudo<sup>20</sup>

Figura 7 - Diferença da tela de PDF e ePUB



Fonte: Technodyan<sup>21</sup>

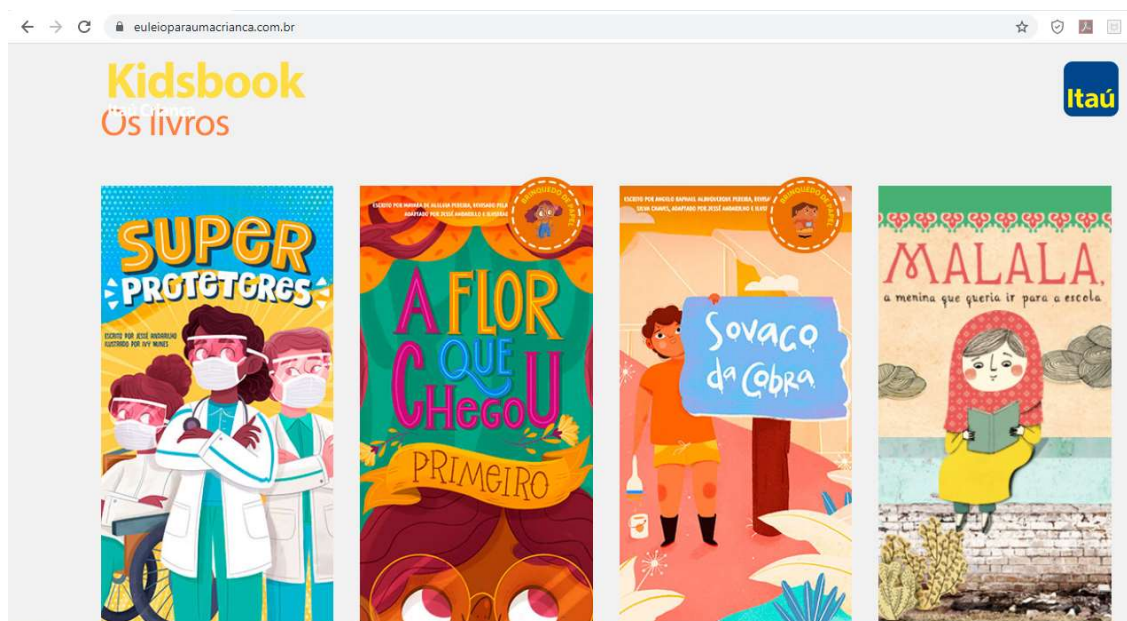
<sup>20</sup> Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2014/09/como-converter-pdf-e-epub-no-pc-e-no-mac.html>>. Acesso em jul.2020

<sup>21</sup> Do lado esquerdo há o formato ePUB que se adapta ao dispositivo enquanto se move e do lado direito o arquivo no formato PDF que permanece estático. Disponível em: <<https://www.technodyan.com/epub-vs-pdf-leer-tus-e-books/>>. Acesso em jul.2020.

Diferentemente dos e-books, cujos formatos já foram mencionados acima, existem livros digitais que estão disponíveis em páginas da internet e podem também ser acessados por meio de dispositivos digitais. Um exemplo desse tipo de formato é o que se encontra no site da Fundação Itaú Social. Nele, é possível ver o arquivo diretamente na página da internet, de maneira lúdica, com sons e animações.

A Fundação Itaú Social está investindo nesse tipo de leitura, chamada de Kidsbook<sup>22</sup>. Nesse tipo de livro, há páginas em que é possível inclinar o celular ou o tablet para ver todos os detalhes da imagem e, na versão para computador, o leitor move a tela para os lados com o *mouse* ou com o *touch* (dependendo da tecnologia do computador)

Figura 8 - Site Eu leio para uma criança



Fonte: Itaú<sup>23</sup>

Para a utilização desses exemplos de e-book e livros digitais, é necessário um novo tipo de letramento, já que o usuário terá que utilizar de novas habilidades e estratégias para essa modalidade de leitura.

<sup>22</sup> Livro Infantil

<sup>23</sup> Disponível em <<https://www.euleioparaumacrianca.com.br>>. Acesso em jul.2020.

A diferença mais importante entre esses tipos de publicações é que os livros impressos têm *layouts* estáticos, enquanto e-books e livros digitais possuem designs dinâmicos. Isso porque a maior parte das publicações digitais são feitas com textos fluídos, ou seja, possuem a habilidade de envolver automaticamente as palavras em um documento para a próxima linha que o usuário muda o tamanho da janela e, assim, muda a margem direita da página.

Os textos de e-book e de livros digitais "fluem" para se ajustar ao tamanho da tela e, dessa forma, a tela ganha nova vida e exige novas formas de atitudes e habilidades de letramentos como saber movimentar os dedos, ler, ouvir e outras habilidades se tornaram estratégias no século XXI.

## **2.4 A CRIAÇÃO, REPRODUÇÃO E PROPAGAÇÃO DA ESCRITA**

Com a tecnologia da impressão, o molde da escrita ganhou ainda mais vida, tornou-se possível que o texto pudesse ser impresso em cópias sempre exatas e estáticas literalmente e, além disso, também se faz grandiosa essa evolução porque se o texto conseguiu ser impresso, provavelmente conseguiria sobreviver e persistir muito mais que o manuscrito.

No mundo atual, em que as pessoas usufruem de acesso a computadores e outros dispositivos eletrônicos para comunicação, a cultura de textos eletrônicos apresenta uma mudança nas condições impostas pelas ferramentas e pelas configurações multimodais dos textos no âmbito do letramento. Quando se fala em texto impresso, há um grande distanciamento entre leitor e autor. Por outro lado, no texto eletrônico ou texto em formato digital, essa distância é minimizada, pois o leitor se transforma também em autor, sendo possível que ele construa a estrutura e o sentido do texto.

De um lado existe o hipertexto que é produzido pelo leitor no mesmo momento do ato da leitura, selecionando uma entre as muitas variáveis propostas possíveis, é ele (o leitor) quem vai selecionar o texto, a estrutura e o sentido. Já o texto impresso determina uma sequência e estrutura de organização, nele o autor determina a forma de leitura e os limites da interpretação. Assim, comenta Soares (2002, p.13):

Assim, o texto eletrônico exige uma reconceituação radical de autoria, de propriedade sobre a obra, de direitos autorais (questões polêmicas

que vêm sendo amplamente discutidas, mas ainda não resolvidas), o que tem, sem dúvida, efeitos nas práticas de leitura e de escrita. Por outro lado, na cultura da tela, altera-se radicalmente o controle da publicação: enquanto, na cultura impressa, editores, conselhos editoriais decidem o que vai ser impresso, determinam os critérios de qualidade, portanto, instituem autorias e definem o que é oferecido a leitores, o computador possibilita a publicação e distribuição na tela de textos que escapam à avaliação e ao controle de qualidade: qualquer um pode colocar na rede, e para o mundo inteiro, o que quiser; por exemplo, um artigo científico pode ser posto na rede sem o controle dos conselhos editoriais, dos *referees*, e ficar disponível para qualquer um ler e decidir individualmente sobre sua qualidade ou não.

Entende-se que o novo letramento acontece não só nesse recente espaço da escrita, a da tela de um dispositivo digital (computador, e-reader<sup>24</sup>, entre outros), englobando um ambiente que envolve imagens, textos dinâmicos ou fluídos, onde o visual também está sendo considerado como forma adicional de letramento, mas também nos mecanismos de comunicação envolvidos no processo de produção, reprodução e disseminação da leitura e escrita em dispositivos e aplicativos. Nesse contexto, Eco (1995, p. 47) enfatiza: “Nós precisamos de uma nova forma de competência crítica, uma ainda desconhecida arte de seleção e eliminação de informação, em síntese, uma nova sabedoria”<sup>25</sup>. Ou seja, tudo que vem em decorrência do letramento deve exigir novas habilidades e práticas de escrita e leitura para que ajudem na formação das pessoas e em seu melhor aproveitamento das tecnologias digitais.

## 2.5 A PLURARIDADE DE LETRAMENTOS

Para se entender melhor a semântica do termo letramento digital, existe a necessidade de explicar a pluralização da ideia de letramento, pois ela tem sido reconhecida mundialmente para indicar diferentes finalidades de conhecimento, sociais e culturais em função do momento da interação da palavra escrita, da comunicação visual e auditiva.

É interessante demonstrar o plural de letramento para acentuar a ideia de que isso envolve mais de um tipo de tecnologia escrita que, por sua vez, gera diferentes

---

<sup>24</sup> Leitor de livro digital

<sup>25</sup> We need a new form of critical competence, an as yet unknown art of selection and decimation of information, in short, a new wisdom.

estados ou condições dos utilizadores dessas tecnologias em suas práticas de escrita e leitura.

Street (2007) trabalha com o modelo ideológico de letramento, pois reconhece a pluralidade de letramento e os usos de práticas de letramento em contextos próprios, identificando também que essas práticas estão associadas a relações de poder e ideologia. Como informa o autor:

A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento (STREET, 2007, p.466).

Terra (2009) ressalta que o modelo ideológico se inicia a partir de diferentes ideias que orientam o modelo autônomo de letramento. A autora entende que:

(i) o letramento é uma prática social e não uma habilidade técnica e neutra; (ii) a forma como os sujeitos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramentos são aspectos da cultura e também das estruturas de poder em determinada sociedade (TERRA, 2009, p.53).

Street (2007) também frisa que o letramento e a personalidade estão relacionados, já que o letramento se faz essencial na própria definição de pessoa, pois em certo contexto cultural o estabelecimento do indivíduo e sua moral são retratados pela forma de práticas de letramento em que o indivíduo atua. Nesse ponto de vista, os “diferentes letramentos, 38 portanto, são associados a diferentes personalidades e identidades” (STREET, 2007, p.470), de maneira que quando o sujeito se submete a uma nova prática de letramento, ele pode estar reconhecendo ou até mesmo recusando a identidade interligada a essa prática.

O computador e a internet proporcionam uma pluralidade de espaços e de formas que possibilitam levar a novas formas de aprendizagem, tais como o movimento, o som, a animação, a imagem, entre outras. Com o surgimento de novas tecnologias, em especial com o fato da universalização do uso da internet, fazendo com que a sua utilização esteja disponível a qualquer pessoa e não somente para grandes empresas, a leitura encontra um novo meio para ser realizada, o do mundo digital.

É uma prática de socialização, já que o letramento digital possibilita o uso de tecnologia e aquisição de inúmeros conhecimentos. Esse tipo de conduta precisa extrapolar a forma de aprender e acessar os computadores e todas as suas

capacidades. É importante se tornar parte do mundo da inclusão digital, como diz Pereira (2007, p.17):

[...] precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, softwares, internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento.

Conforme mencionado anteriormente, com as novas tecnologias de informação e comunicação, houve uma nova possibilidade de interação entre texto e leitor, surgindo também novos gêneros e formatos textuais. Ainda que sejam caracterizados pela multifuncionalidade, pois englobam imagem, texto e som, ou seja, diversas formas de linguagem, esses tipos de gêneros têm como origem os gêneros tradicionais que estão ligados à oralidade e escrita. Exemplo disso é a utilização de e-mail ou redes sociais (*Facebook, WhatsApp, Twitter e Instagram*) que também promovem compartilhamento de informações e conhecimentos, além de armazenamento de dados.

Nesse entendimento, três pontos são considerados primordiais para se alcançar o letramento digital no ambiente escolar:

- a) a utilização de tecnologias como metodologia pedagógica;
- b) a compreensão sobre a leitura nas telas de dispositivos digitais, como computadores, por exemplo;
- c) o trabalho adequado com esses gêneros emergentes.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) tem hoje o fundamento normativo e seu objetivo é determinar as competências essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante todo o período de educação básica, ou seja, é a concretização de uma política educacional conectada e integrada, visando uma educação integral direcionada ao recebimento e desenvolvimento de todos os alunos, sempre respeitando as diferenças e enfrentando a discriminação e o preconceito.

Em seu prefácio, o então ministro da educação Mendonça Filho a reconhece como “um documento plural, contemporâneo, que estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2018, p. 5).

Dentro das dez competências encontradas no documento, a de número cinco é a que diz respeito às várias linguagens, principalmente as que estão expostas no campo digital. Está escrito:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Figura 9 - Competências da BNCC



Fonte: INEP<sup>26</sup>

Assim, na BNCC a aprendizagem da linguagem digital não se dá somente com a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação, mas o letramento

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>>



digital é importante e necessário para entender o seu uso na prática social, ou seja, produzir conhecimento e interagir com outros indivíduos e utilizar as dez competências.

De acordo com a BNCC, competências significam:

- a) Conhecimentos para que os estudantes adquiram os saberes necessários para a vida;
- b) Habilidades para que os alunos saibam como aplicar os conhecimentos na prática na sua vida;
- c) Atitudes para que os estudantes saibam aplicar os conhecimentos e habilidades no dia a dia;
- d) Valores para que os alunos saibam utilizar os conhecimentos, habilidades e atitudes de forma ética, de maneira construtiva.

Cada uma das dez competências que foram definidas tem áreas que colaboram para o aprendizado dos alunos e existem nelas muitas perspectivas para que eles possam se desenvolver. O objetivo principal é oferecer uma transição na educação para que as escolas se adaptem para as novas tendências da sociedade.

Em todo o ensino fundamental do texto da BNCC, percebe-se uma ideia de continuidade, as experiências da primeira parte ou anos iniciais (1.º aos 5.º anos) são intensificadas nos anos finais (6.º aos 9.º anos). Ela entende que especialmente os alunos adolescentes possuem particularidades e vivem em uma cultura digital e se posicionam nessa nova forma de se comunicar com o mundo. Pensando nisso, a BNCC entende a relevante mudança social ocasionada pela cultura digital e insere o estudo de gêneros digitais, com o objetivo de garantir o uso consciente e democrático desse tipo de tecnologia.

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2012, p. 45).

Segundo Rojo (2012), existe a necessidade do trabalho com a pluralidade cultural e linguística no ambiente escolar e fez-se necessário adotar uma pedagogia dos multiletramentos, em 1996, com início em um manifesto do Grupo de Nova Londres — formado por pesquisadores dos letramentos. No manifesto “A pedagogy



of multiliteracies: designing social futures”<sup>27</sup>, esse grupo falava sobre a necessidade de a escola trabalhar “novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte — mas não somente — devidos às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas” (ROJO, 2012, p. 12).

A ideia de multiletramentos diz respeito à “multiplicidade cultural das populações” e “à multiplicidade semiótica de constituição dos textos”, por meio dos quais os sujeitos se informam e se comunicam (ROJO, 2012, p. 13), abordando fundamentos culturais e de pluralidade de linguagens em textos impressos, audiovisuais, digitais ou não. Os textos constituídos de muitas linguagens (semioses) exigem “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19).

Aos multiletramentos anexam-se à pluralidade cultural, considera-se “o cânone, o marginal, o culto, o popular [...] de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p. 70). Dessa forma, na BNCC, no componente Língua Inglesa, sugere-se a exploração das culturas, a relações entre línguas.

Como foi citado anteriormente, a palavra multiletramento teve sua origem no *Manifesto* que foi publicado em 1996, intitulado *A pedagogy multiliteracies: designing social futures*<sup>28</sup>, do grupo de pesquisa *The New London Group*. São mais de 20 anos desde seu lançamento e há muitas atualizações sobre esse tema. A ideia do Manifesto estava voltada para o estudo semiótico dos textos, expandindo todo o seu conhecimento sobre letramento, podendo ser interpretado nas formas de veiculação e produção textual.

A semiótica é a ciência que trabalha com os sistemas e processos sógnicos relacionados à cultura e à natureza. Ela estuda as formas, os tipos, os sistemas de signos e os efeitos do uso dos signos, sinais, indícios, sintomas ou símbolos. Os processos em que os signos propagam o seu potencial são processos de significação, comunicação e interpretação, ou seja, semiótica é o estudo da construção do significado, o estudo do processo do significado na comunicação. Quando se trata de multiletramentos, ela está relacionada, por exemplo, com o layout textual, os ícones,

---

<sup>27</sup> Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais.

<sup>28</sup> Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais.

às janelas. A estrutura composicional do gênero precisa ser abordada pelo educador para produzir leitores digitalmente letrados.

Nessa esteira, multissemióticos são os textos com muitos elementos, como imagens, ícones e desenho, extrapolam os limites dos ambientes digitais e são encontrados também nos impressos (jornais, revistas, livros didáticos). Isso acontece porque a linguagem digital reconfigura todos os tipos de linguagem e mídias, topológicas ou tipológicas (LEMKE, 1998) indiferentemente, em um código numérico binário. As mídias digitais favorecem a transformação e recombinação de conteúdos originados de quaisquer mídias, já que os processos de digitalização diminuem qualquer conteúdo informativo, originado de alguma mídia, criptografado em qualquer linguagem, a um código numérico/binário comum, o qual pode ser manuseado de forma automatizada.

Para entender melhor sobre essa área de multiletramentos, o *The New London Group* toma como base a era global da cultura emergente que envolve “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural” (NLG, 1996, p. 63). Isso significa que o multiletramento está ancorado sobre duas égides: a primeira diz respeito “à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica” (NLG, 1996, p. 64). A segunda se faz presente nas diferenças culturais da sociedade. Para o NLG (1996, 64), “[u]ma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos ingleses e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias”.

Assim, de acordo com o conceito de multiletramentos, é importante considerar referências locais ao se tratar de questões relacionadas com a aprendizagem, isso porque o modelo tradicional de educação tem por base a língua padrão e não considera a diversidade social em que o aluno vive.

Dessa forma, o papel do professor é o de ser mediador no processo de ensino-aprendizagem; é considerar o universo de multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias que atuam na sociedade e, por consequência, na vida dos alunos. O conceito de multiletramentos quer acrescentar novas práticas no ensino da gramática,

complementando as práticas antigas, como, por exemplo, um trabalho voltado aos gêneros que fazem parte de ambientes digitais, já tão comuns aos alunos.

Além dos multiletramentos, existem autores que fazem considerações sobre a esfera digital com o conceito de Novos Letramentos, que diferencia dos “letramentos convencionais” ou “letramentos da letra”, pois são definidos por uma nova tecnologia digital. Os autores Michelle Knobel e Colin Lankshear (2007) são os responsáveis por essa terminologia que diz que novos letramentos não consideram somente novas tecnologias, mas também novas condutas e também novas mentalidades (Mentalidade 2.0 em semelhança à Web 2.0).

Nesse sentido, Walkyria Monte-Mor no seu texto *Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views*<sup>29</sup> (2017) explica sobre o ensino de uma língua estrangeira sob o ponto de vista de novos letramentos, que não deve ser excluído o processo educacional, mas deve ser revisado e pensado.

De acordo com os novos conceitos de letramentos, o ensino de línguas estrangeiras não estaria excluído do processo educacional; ele deveria certamente ser revisitado. Essa reavaliação deveria ser incluída nos objetivos de ensino que deveriam expandir do foco linguístico e instrumental para o educacional: a redefinição do significado de cidadania ser adotada nas escolas e universidades, pensando no desenvolvimento dos cidadãos que vivem em sociedades de transformação que, por sua vez, são arraigados em perspectivas plurais do que seja cívico, e não em um padrão que tem dominado por muitas décadas; a adoção do conceito de linguagem e cultura que também é local, e não somente globalizado e universalizado; a expansão de conceitos culturais que fomentam a pluralidade e diversidade.<sup>30</sup>

Novas maneiras de trabalhar a aprendizagem da sala de aula têm sido realizadas e dentre elas se encontra o ensino híbrido. Com a pluralidade de mídias e recursos de informação, houve alteração da forma de composição dos textos e dos meios em que são produzidos e compartilhados. Conforme aponta Rojo (2009), é híbrido o ensino, já que “[...] na vida contemporânea, os escritos e falas se misturam

---

<sup>29</sup> Ensino de Línguas Estrangeiras, Educação e os Novos Estudos de Letramentos: Visões Expandidas.

<sup>30</sup> According to the new literacies concept, the teaching of foreign languages would not be excluded from the educational process; it should surely be revisited. This reviewing should include the redefinition of the objectives in this teaching that should expand from the linguistic and instrumental focus to the educational one; the redefinition of the meaning of citizenship to be adopted in the schools and universities, thinking of the development of citizens that live in changing societies that, by their turn, are entrenched in plural perspectives in relation to what is ‘civic,’ and not in a traditional pattern that has predominated during long decades; the adoption of a concept of language and culture that is local as well, and not only globalized and universalizing; the expansion of cultural concepts that foster plurality and diversity.

com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas) [...]”.

A BNCC refere-se às questões discutidas pelo New London Group<sup>31</sup> (1996) que, naquele momento, contestou as transformações que estavam ocorrendo no mundo, em decorrência dos avanços tecnológicos e da globalização, assim a educação deveria refletir tais mudanças para a formação de um aluno mais preparado para viver em sociedade.

A pedagogia dos multiletramentos é direcionada para vários tipos de perspectivas linguísticas, culturais, comunicativas e tecnológicas que possam utilizar a formação do aluno, sendo que se espera que as escolas ofereçam possibilidades de utilização de novas tecnologias e acesso às diversidades linguísticas e culturais.

Nesse sentido, existem duas “multi” dimensões que integravam o foco do grupo, conforme Cope e Kalantzis (2009) declaram: o multilinguismo que tratava as mudanças que a língua inglesa estava sofrendo, já que estava discordando em múltiplos “ingleses” e a multimodalidade das maneiras de representação contemporânea, considerando a forma linguística, visual, áudio, gestual e espacial integradas às práticas sociais.

Cope e Kalantzis (2000) acreditam que as formas de fazer sentido se tornaram múltiplas e integradas, de maneira que o texto passou a ser relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial e também ao comportamental. Ou seja, os alunos entendem seu mundo de maneiras multimodais, fazendo necessário que o ensino de língua retrate esse novo aprender.

[...] pedagogia que restringe o aprendizado a um modo artificialmente segregado favorecerá alguns tipos de alunos em detrimento de outros. Também significa que o ponto de partida para o significado em um modo pode ser a forma de expandir o repertório representacional de uma pessoa pela mudança dos modos preferidos para os menos confortáveis (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 180).

---

<sup>31</sup> O New London Group, (1996) era composto por dez estudiosos da área da linguística crítica, pedagogia e estudos antropológicos e sociais, dentre eles Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Gunther Kress e James Gee. Esses pesquisadores se reuniram no início da década de noventa, na cidade de New London, New Hampshire, Estados Unidos da América, durante uma semana, para discutir suas ansiedades e incertezas quanto aos rumos dos letramentos em seus países de origem. De maneira geral, sua proposta geral entendia que o conhecimento humano faz parte de contextos sociais, culturais e materiais, além do que ele se desenvolve como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades. Eles se preocupavam também com questões voltadas para a tecnologia, que transformou as bases ontológicas e epistemológicas do letramento, gerando novas práticas sociais e influenciando seus contextos.

Ademais, a visão do multiletramento indica a formação de um cidadão dinâmico e, para que isso aconteça, é essencial a transformação do paradigma do aluno, posicionado no ensino tradicional de forma mais passiva, como agente de seu próprio conhecimento, com a capacidade de contribuir com a sua e as demais comunidades (COPE; KALANTZIS, 2009). A formação de um aluno ativo faz com que tenha a ideia de existência da autonomia e ela não aparece de forma espontânea em uma pessoa, mas é o resultado de uma metodologia que também deve ser trabalhada na escola e, por consequência, no ensino de língua inglesa.

### 3 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (NTDIC)

Levando em conta Cardoso (2016), dispositivos com acesso à internet são chamados de Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDIC). Como exemplos, existem os *PCs* (*personal computer* ou computador) e os aparelhos menores como *laptops*, *net/notebooks*, *smartphones* e *tablets*.

Assim, novos estudos realizados no Brasil são cada vez mais imprescindíveis para entender melhor sobre as NTDIC, que se ampliaram de maneira considerável no século XXI.

Com esse contexto, percebem-se que novos avanços, desafios e dificuldades puderam proporcionar mais pesquisas em torno de tecnologias, no que tange à educação, mídias e linguagem, sempre se associando a ambientes virtuais e presencias.

Considerando a rapidez que as pessoas possuem em ter acesso às informações e comunicações síncronas e assíncronas, o uso das NTDIC aplicadas na área de educação, tanto no contexto educacional, quanto na sociedade brasileira, tem se mostrado eficaz e a procura por elas tem crescido cada vez mais.

Para esse recurso tecnológico, podem ser utilizadas três nomenclaturas citadas a seguir: NTDIC, TIC e NTIC. Conforme mencionado anteriormente, as NTDIC podem ser incluídas no sistema de aprendizagem, de forma que absorvem tanto o espaço quanto o tempo na sala de aula. Alguns autores reforçam essa importância:

Na educação, as NTDIC têm o poder de potencializar o trabalho dos docentes e de seus alunos já que envolvem a reflexão e o aprofundamento de determinados “aspectos didáticos, que são ressignificados e ganham novas dimensões e características [...]” (RAMOS, 2011, p. 58).

Os docentes das diversas áreas do saber devem se abrir para as novas maneiras do saber humano, novos modos de suscitar e “dominar o conhecimento, novas formas de produção e apropriação do conhecimento da prática docente, isto se não quiserem ficar estagnados em métodos de ensino e teorias de trabalhos obsoletos” (MISKULIN, 1999 apud MISKULIN; VIOL, 2014, p. 1313).

Conforme pontuado pela literatura desse tema, o uso da tecnologia, ao ser relacionado ao ensino e à aprendizagem, possibilita inúmeras vantagens, tais como:

- a. proporcionar inovação tecnológica
- b. contribuir para o desenvolvimento do estudante

- c. promover a instrução individualizada
- d. aumentar o tempo para aprendizagem
- e. potencializar o acesso à educação, aos especialistas e às comunidades virtuais.

Essas últimas são um conjunto de interações sociais entre pessoas que possuem interesses e finalidades em comum num espaço também virtual que pode ser, por exemplo, a internet ou ciberespaço. Assim, as comunidades virtuais não acontecem sem que haja a interação humana, ainda que esteja dependente de um espaço virtual que serve como um tipo de potencializador dessas interações que acontecem em seu “interior”.

Um exemplo dessas comunidades virtuais são os chamados fóruns de discussão que abordam os temas mais variados, além dos grupos que se formam em redes sociais como o *Facebook*. Outros exemplos: sites de compra e venda, suporte técnico, aplicativo de conversa simultânea (*WhatsApp*, *Messenger*, entre outros), redes sociais (*LinkedIn*, *Instagram*, *Twitter*)

Conforme sugerem Paiva (2013) e Welling e Levine (2009), para a utilização dessa metodologia, há de se constituir de maneira extensa e com o suporte pedagógico adequado. É necessário recordar que a escola participa de uma construção social e anda em conjunto com o modelo socioeconômico e cultural na qual ela se insere, e que estes inspiram os pilares que envolvem o processo pedagógico.

A utilização das TICs como forma de estruturar os processos educativos é algo incontestável, já que se criam inovações nas práticas pedagógicas em sala de aula, pois se introduzir no ambiente dos alunos elementos capazes de provocar uma situação conflitual, que poderá levá-los a aprender, dependendo do modo que agirão a partir desse conflito. Mas, a ação pedagógica deve ser caracterizada por atividades didáticas que auxiliem os alunos a se apropriarem do saber e não apenas a recebê-lo, porquanto receber não implica necessariamente em aprender. Não só explorar os dispositivos digitais como ferramentas, mas produzir saberes, construir novas possibilidades, interagir de forma ampla.

### 3.1 BNCC E O LETRAMENTO DIGITAL

Com a atualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), houve novos temas para uma discussão, referindo-se a todo contexto histórico do ensino no Brasil, dando grande impacto nos currículos, escolas, livros didáticos, entre outras coisas.

A BNCC é um documento que normatiza quais são os conhecimentos essenciais que devem ser trabalhados pelas escolas brasileiras, tanto públicas, quanto privadas, no âmbito da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para assegurar o direito à aprendizagem e também o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Por ter o objetivo de direcionar os currículos de todos os estados e municípios do Brasil, a BNCC aplica o que foi escrito e aprovado em 1996 pelo artigo nove da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Buzato (2006), no início do século XXI, comentava sobre as mudanças sociais advindas de tecnologias digitais para trabalho docente:

(...) o que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a ideia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de integrar o novo com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados (BUZATO, 2006, s/p.).

Com isso, avançou-se a pesquisa sobre formação de professores com ênfase em tecnologias digitais, compreendendo-se que estas ressignificam a formação docente. Rojo (2017, p. 12) também trata do assunto, ao indicar que “há, pois, diversas maneiras de as tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) se relacionarem com o currículo e a pedagogia escolar [...]. No entanto, para poder fazê-lo, é preciso que o professor seja formado para isso”. Esse pensamento concorda com a Agenda ONU 2030 e com a BNCC: “Até 2030, [a meta é] substancialmente *umentar o contingente de professores qualificados*, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores [...]” (ONU, 2015 — Agenda ONU 2030).

Isso acontece em virtude de que há muitos professores que, pela falta de oportunidades de melhora de seus conhecimentos, acabam trabalhando com uma metodologia e didática atrasadas, e isso influencia prontamente no aprendizado e no futuro profissional de seus estudantes.



Figura 10 - Agenda ONU 2030



Fonte: Nações Unidas do Brasil<sup>32</sup>

Quando se analisa os documentos oficiais anteriores à BNCC, percebe-se que unir as tecnologias digitais e práticas de ensino não pode ser considerado como inovação normativa. Isso porque nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) há uma seção chamada “Tecnologia da Informação e Comunicação” que fala sobre as tecnologias analógicas ou tradicionais, citando como exemplo a televisão e o videocassete. No entanto, já aparecia o termo “novas tecnologias da informação” vinculadas ao computador e internet e, além disso, havia a explanação sobre os impactos para o docente, considerando que, se ele possuía algum conhecimento de recurso tecnológico, isso não iria significar que ele poderia ser um especialista, mas ele deveria entender melhor sobre as ferramentas e sua utilização.

Os PCN não enfatizam tanto a tecnologia e nem a relação dela com o meio digital, denominado recentemente de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). No entanto, é na BNCC que há uma continuação sobre como se dão o uso das tecnologias e as práticas de ensino, ocorrendo aqui um fortalecimento da utilização digital.

<sup>32</sup> Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em jun.2010.

De acordo com Saviani (2016, p. 82), “é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis”, ou seja, é possível cogitar sobre a importância de utilizar a tecnologia digital para ensino em quaisquer áreas. O autor fala desse conhecimento do trabalhador/estudante que vai além de um simples uso funcional das TICs, ou seja, que é preciso conhecer os aspectos históricos e sociais que envolvem esse uso. É algo que exige trabalho transdisciplinar e integrado na escola. No entanto, o seu uso não é garantia para a melhoria na educação e, dependendo do caso, pode até mesmo acentuar problemas. Por outro lado, a situação pode influenciar na maneira como os professores articulam seu modo de trabalhar.

Resumindo: considerando o que esse autor e outros que trabalham esse tema, é possível refletir sobre os efeitos da intensa utilização e produção de tecnologias digitais no ambiente escolar, no trabalho na sala de aula dia a dia.

Assim como Austrália, Finlândia, Chile e Portugal, desde 2015, o Brasil vem implementando uma proposta curricular comum, tendo como base a certeza de que essa proposta é, de fato, eficaz no melhoramento da educação.

A BNCC se baseia tanto no desenvolvimento de competências por meio de habilidades específicas como nos campos de atuação social. Nessa área, o uso de tecnologias mediadas pela internet se destaca como um recurso integrado às atividades na escola na educação básica.

Há uma maneira de cumprir o que vem escrito no documento da BNCC quando se considera que o aluno já vem com uma bagagem envolvendo as práticas de letramento aprendidas fora do contexto escolar. O que isso significa? Em termos gerais é que se torna possível incluir atividades que estão dentro do universo das tecnologias digitais no desenvolvimento do currículo de educação básica, ou seja, agregar as competências e/ou habilidades que dizem respeito às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no curriculum escolar.

Nesse sentido, seria interessante pensar sobre a inclusão das mídias e tecnologias na educação, isso por causa do avanço de tecnologia e da inserção dos materiais didáticos utilizados. Para a BNCC, é preciso instruir o estudante para as constantes transformações e também para o mercado de trabalho, já que “grande parte das futuras profissões envolve, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais” (BRASIL, 2018, p. 473).

Acredita-se que o letramento digital possa desempenhar uma função para aprimorar ainda mais o ensino, a BNCC tenta homogeneizar as práticas de letramento digital por parte dos estudantes, especialmente os do ensino médio, e antecipa um estudo dos gêneros digitais de forma mais contextualizada, já que as condições de produção desses gêneros não se desprendem das práticas que objetivam o letramento no campo digital.

#### 4 MÉTODOS UTILIZADOS

A pesquisa proposta foi de cunho quantitativo, com aplicação de questionário semiestruturado para 16 (dezesesseis) professores de língua inglesa de escolas públicas estaduais e municipais de Uberaba - MG. Para que pudessem ser citados nessa pesquisa, os nomes das escolas serão substituídos por números, conforme abaixo:

- a) Escola 1, localizada no bairro Abadia
- b) Escola 2, localizada no bairro Jardim Induberaba
- c) Escola 3, localizada no bairro São Benedito
- d) Escola 4, localizada no bairro Abadia
- e) Escola 5, localizada no bairro Estados Unidos
- f) Escola 6, localizada no bairro Jardim Triângulo.
- g) Escola 7, localizada no bairro Boa Vista
- h) Escola 8, localizada no bairro Residencial 2000
- i) Escola 9, localizada no bairro Conj. José Vallim de Mello I
- j) Escola 10, localizada no bairro Leblon
- k) Escola 11, localizada no bairro Vila Santa Maria
- l) Escola 12, localizada no Jardim Copacabana

O questionário semiestruturado teve como finalidades:

- a) Diagnosticar a situação das escolas de ensino fundamental II (6º ao 9º ano) de Uberaba – MG quanto à inserção de *smartphones* e tablets no contexto escolar.
- b) Organizar os dados do *corpus* coletado das escolas para diagnosticar o perfil do professor, suas percepções quanto às novas tecnologias digitais e suas práticas na escola e em sociedade.

Como foi comentado anteriormente, a abordagem de pesquisa escolhida nesse trabalho foi a quantitativa, que é uma modalidade de pesquisa baseada na aplicação de questionários estruturados a um grupo de pessoas, no caso, de professores de escolas públicas de Uberaba.

De acordo com Fonseca (2002, p.20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa<sup>33</sup>, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Quando se fala sobre sua aplicação, ela ocorreu com o auxílio de questionários estruturados, ou seja, as mesmas perguntas foram feitas a todos os participantes desse levantamento.

A investigação se apoia predominantemente em dados estatísticos, que procuram gerar medidas precisas e confiáveis que permitem uma análise precisa. Nesse questionário, também existem questões abertas, que permitem respostas diferentes, entendendo o ponto de vista de cada participante sobre o tema do trabalho, trazendo mais opções de análises.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2020 e o formulário foi disponibilizado pela plataforma *Google Form*. O contato com cada entrevistado foi realizado por telefone e o envio do formulário foi feito também por esse meio, sendo utilizado o aplicativo *WhatsApp*<sup>34</sup> para o contato e confirmação de cada profissional que finalizou as questões.

Com a aplicação do questionário, foi possível identificar a situação da percepção do docente sobre as TICs. Abaixo serão apresentados e analisados os resultados encontrados.

---

<sup>33</sup> A pesquisa qualitativa não busca uma representatividade numérica, mas um aprofundamento da compreensão sobre um grupo social, de uma organização, entre outros. Os pesquisadores que utilizam esse tipo de abordagem opõem-se à ideia de que há um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais possuem suas particularidades, o que pressupõe uma metodologia própria.

<sup>34</sup> Aplicativo de mensagens instantâneas instalado em celulares com a tecnologia Smartphone. A conversa só é possível com a utilização de conexão com a internet.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo serão apresentados os dados da pesquisa e sua análise. Para realização desse trabalho, dezesseis professores da rede pública de Uberaba foram convidados a responder um questionário semiestruturado que foi confeccionado por meio da plataforma *Google Form*. Com respostas abertas, buscou-se identificar as características e práticas utilizadas em sala de aula por meio da percepção dos professores, que, para questões abertas, são identificados pelos números de 1 a 16 (P01 a P16). A transcrição das respostas do *Google Form* foi literal, ou seja, foram expostas nesse trabalho tal como os professores receberam os dados sem nenhuma intervenção ou correção.

Gráfico 1 - Quantas horas por semana você dedica para preparar as aulas?

Quantas horas por semana você dedica para preparar as aulas? (estudo, planejamento)  
16 respostas

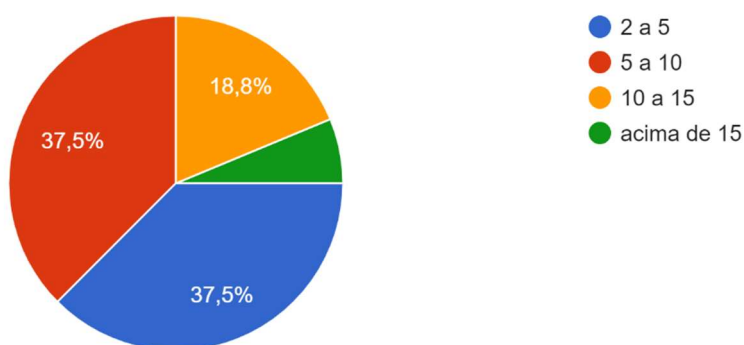


Gráfico 1 - Quantas horas por semana você dedica para preparar as aulas?

Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.<sup>35</sup>

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) declara ser atribuição dos docentes "elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino" (art. 13, II). Como na legislação não existe uma modalidade específica, interpreta-se que os professores que trabalham no Ensino Fundamental estão

<sup>35</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.

incluídos nesse grupo. É verdade que um plano de trabalho é mais amplo do que um plano de aula. Nesse mesmo artigo da LDB, se afirma ser atribuição de cada docente "estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento". Ou seja, caso um professor não planeje suas aulas de acordo com o desempenho dos alunos, ele não terá capacidade de estabelecer estratégias e muito menos preparar formas de dar suporte aos estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Sabe-se que o tempo para preparação de aula varia de acordo com a quantidade de horas-aula de cada professor. No município de Uberaba, no Capítulo IV dos Manuais de Organização do Trabalho Institucional, encontra-se a seguinte informação:

Art. 20 - A jornada mensal de trabalho do Professor de Educação Básica é de, no mínimo, 90 (noventa) horas-aulas e de 180 (cento e oitenta) horas-aulas, no máximo.

§ 1º - A jornada a que se refere o caput deste artigo é acrescida de 20% (vinte por cento), destinados às atividades de planejamento, avaliação, formação continuada em serviço, além de outras atividades previstas no Projeto Pedagógico da unidade escolar, nos termos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. (PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA, s/d).

Já para os professores do estado de Minas, a resolução que formaliza o tempo para preparação de aulas é a Resolução SEE<sup>36</sup> Nº 4.265/2020. Considerando um professor que tenha a carga horária completa, o documento dispõe da seguinte informação:

Art. 7º - Conforme dispõe a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de 24 (vinte e quatro) horas compreende: Resolução 4265 (10689209) SEI 1260.01.0002319/2020-34 / pg. 2

I – 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas à docência;

II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:

a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até 2 (duas) horas semanais dedicadas a reuniões.

Veiga (2008) afirma que o professor, no decorrer do processo de organização da aula, necessita se atentar para as necessidades formativas de seus alunos, para entender quais interesses atende ao propor determinadas atividades de aprendizagem.

---

<sup>36</sup> Secretaria de Estado de Educação

A próxima pergunta dizia a respeito da razão pela escolha da docência. Os entrevistados responderam da seguinte forma:

- a) “Sempre fui muito interessado em Literatura, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, logo isso me motivou a estudar Letras - Português e Inglês, carreira com ampla empregabilidade na docência do ensino básico.” (P01)
- b) “Ter habilidade para ensinar e gostar da educação” (P02).
- c) “Por gostar de passar conhecimentos”. (P03)
- d) “Desde criança queria ser professora. Gostaria de ensinar como meus professores.” (P04)
- e) “Gosto pela língua inglesa”. (P05)
- f) “Gostar da profissão” (P06)
- g) “Na época gostava muito da Língua Portuguesa e depois que começou o curso me apaixonei pela Língua Inglesa.” (P07)
- h) “Por escolha pessoal, por influência de meu ambiente familiar e pela conveniência de que na minha cidade havia cursos de licenciatura.” (P08)
- i) “Aptidão para área, e gosto.” (P09)
- j) “Sempre gostei de ensinar e acredito que sou boa nisso.” (P10)
- k) “Vocação” (P11)
- l) “Eu sempre gostei de ensinar, e como eu gosto muito da língua portuguesa, optei por fazer o curso de letras.” (P12)
- m) “Ter passado no concurso” (P13)
- n) “Vontade de ensinar e inspiração nos meus ex-professores” (P14)
- o) “Identificação com o magistério e interesse pela disciplina leccionada.” (P15)
- p) “Por gostar de dividir o que sei é aprendi” (P16).

Entre as várias identidades sociais de uma pessoa, a profissional é aquela pautada nas representações, práticas e conhecimentos profissionais, que depende do contexto de exercício profissional do indivíduo. Como declara Pimenta (2005, p. 18-19), “uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. Em se tratando de docência, a formação inicial é “rotineiramente considerada uma ponte ritual entre o mundo do aluno e o mundo do professor [devendo assinalar o] período em que a prática do ser professor é inicialmente informada pelas teorias educacionais e ocasião



em que a metamorfose entre o papel de ser professor e de aluno começa a ocorrer” (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 124).

Assim, de acordo com as respostas dos professores, é possível dizer que há um significado especial em ser professor. Como exemplo desse tema, as falas de P08, P10 e P12 serão novamente citadas:

*P08: “Por escolha pessoal, por influência de meu ambiente familiar e pela conveniência de que na minha cidade havia cursos de licenciatura.” (P08)*

*P10: “Sempre gostei de ensinar e acredito que sou boa nisso” (P10)*

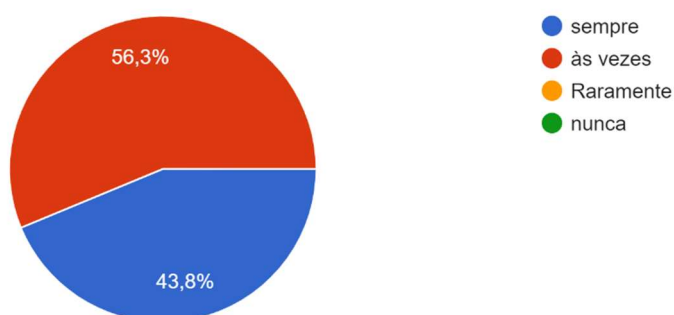
*P14: “Vontade de ensinar e inspiração nos meus ex-professores” (P14)*

Percebe-se que essa profissão foi construída por meio de uma relação afetiva, seja dentro do grupo familiar ou grupos em que a pessoa faz parte, como, por exemplo, comunidade ou classe social. Ou seja, a identidade docente foi construída por meio das experiências proporcionadas dentro e fora da sala de aula.

Gráfico 2 - Você acredita que as novas tecnologias digitais (smartphones, tablets, netbooks) devem estar em sala de aula?

2. Você acredita que as novas tecnologias digitais (smartphones, tablets, netbooks) devem estar em sala de aula?

16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Forms, 2021.<sup>37</sup>

<sup>37</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.

Pelo gráfico, as respostas que mais foram escolhidas foram “sempre” e “às vezes”. Os professores devem refletir sobre o uso das tecnologias digitais que podem ser utilizadas pelos alunos em sala de aula. Muitos estudantes possuem, por exemplo, aparelhos de celular com acesso à internet, outro instrumento que pode ser utilizado em sala de aula para pesquisas e realização de atividades.

A educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem (CARVALHO; KRÜGER; BASTOS, 2000, p. 15).

É interessante a abordagem dos autores, principalmente depois de analisar as respostas dos professores no questionário sobre a razão do percentual do gráfico:

- a) “As tecnologias digitais já fazem parte dos nossos contextos extraescolares, por isso não vejo razão para que elas não se façam presentes na escola. Só respondo a alternativa acima com “às vezes” com o cuidado de observar que, infelizmente, a realidade socioeconômica da educação brasileira não permite que alunos e escolas possuam, a todo momento, essa infraestrutura” (P01)
- b) “Facilita o aprendizado dos alunos” (P02)
- c) “Os recursos tecnológicos ajudam muito na aprendizagem e facilita as pesquisas” (P03)
- d) “A tecnologia está presente na vida de nossos alunos e a realidade atual pede estes usos” (P04)
- e) “Importante no processo” (P05)
- f) “Porque hoje se faz necessário o uso da tecnologia” (P06)
- g) “Precisamos dessa ferramenta para auxiliar tanto o aluno quanto ao professor. Inovar é necessário” (P07)
- h) “Por considerar um interessante recurso de pesquisa e de enriquecimento das atividades de ensino-aprendizagem” (P08)
- i) “Porque é um meio para despertar uma aprendizagem atualizada” (P09)
- j) “É bom contar com as tecnologias para que o trabalho fique mais dinâmico e atrativo para os alunos, mas não na minha opinião não é algo que deve estar o tempo todo à disposição” (P10)
- k) “Para facilitar a aprendizagem do aluno e acompanhar a “evolução” da escola” (P11)

- l) “Porque precisamos nos adaptar às novas tecnologias, mas para os alunos não perderem o foco na aprendizagem não podemos utilizar sempre. Temos que ir introduzindo aos poucos” (P12)
- m) “Caso o aluno reconheça a importância e ajuda que esses meios digitais podem ter para aumentar o aprendizado, essas ferramentas ajudariam muito no processo” (P13)
- n) “Falta de maturidade dos alunos e despreparo da maioria dos professores” (P14)
- o) “Por que o ensino está cada vez mais digital, os recursos tecnológicos não devem ser ignorados”(P15)
- p) “Hoje é uma ferramenta importante na construção da aprendizagem” (P16).

Carvalho, Krüger e Bastos (2000) enfatizam a importância de uma formação dos professores no que diz respeito às tecnologias que se apresentam em sala de aula, até mesmo quando se pensa nas TICs como os computadores, nos aparelhos celulares mais acessíveis no ambiente escolar, ou seja, os professores precisam estar preparados frente à realidade tecnológica da escola e dos próprios alunos.

Isso é perceptível quando se analisa algumas falas, como as de P12, P15 e P16, por exemplo, já que com as oportunidades vindas pelo ciberespaço<sup>38</sup>, existe uma necessidade de professores que possam interagir e se comunicar com o mundo virtual no cenário educacional, já que essas demandas são trazidas também pelos alunos. Considerando os dados, 56,3% selecionaram “às vezes” para essa questão, enquanto que 48,8% responderam que “sim”, é possível interpretar que os docentes acreditam que os recursos que as novas tecnologias oferecem podem facilitar esse processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as TICs podem promover: velocidade no processamento de dados, possibilidade de acesso a bens culturais produzidos pela humanidade, um caráter interativo dessas novas ferramentas, e também a possibilidade de compartilhamento instantâneo dos conhecimentos.

De acordo com Littlewood (2002, p. 94):

---

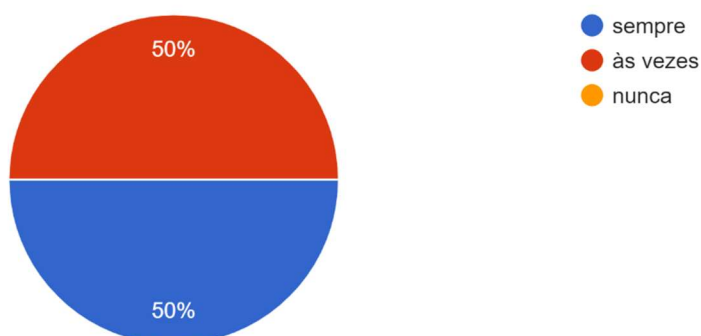
<sup>38</sup> Esse termo foi idealizado por William Gibson, em 1984, em seu livro *Neuromancer*, e se refere a um espaço virtual formado por cada computador e usuário conectados em uma rede mundial.

os métodos comunicativos de ensino contribuem para que o aprendiz desenvolva sua própria personalidade no processo de aprendizagem. Eles também contribuem com o professor que deixa seu papel de professor, para se tornar um ser humano entre seres humanos.

Dessa forma, é necessário que o professor de língua inglesa tenha uma atitude crítico-reflexiva, com o objetivo de repensar sua prática pedagógica, com vistas a um descentramento de sua posição como transmissor de um conhecimento pré-estabelecido, passando a ser o facilitador e, dessa maneira, oferecendo uma melhor contribuição para uma aprendizagem significativa.

Gráfico 3 - Você usa tecnologias digitais no ensino de língua? (computador, tablet, celular...)

3. Você usa tecnologias digitais no ensino de língua? (computador, tablet, celular...)  
16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.<sup>39</sup>

De acordo com o gráfico, as práticas dos professores com o uso das TICs estão divididas entre “às vezes” e “sempre. Os dispositivos utilizados serão explanados logo a seguir:

- a) “Aproximação da aula ao contexto do aluno, agilidade e sistematicidade nos trabalhos mais burocráticos, inovação para engajamento do aluno ao componente curricular” (P01)
- b) “notebook, Smartphone e computador de mesa” (P02)
- c) “Celular, computador e data show” (P03)

<sup>39</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.

- d) “Porque são essenciais para o ensino da disciplina. Computador, data show e som” (P04)
- e) “Laptop, cell phone” (P05)
- f) “computador/ datashow” (P06)
- g) “celular, notebook, smartv” (P07)
- h) “Computador, projetor de multimídia, celular, principalmente porque trabalho em um centro de línguas que dispõe de material interativo e plataforma de trabalho. Utilizamos como recurso que permite o uso de música e situações de comunicação por falantes da língua inglesa, além de filmes e vídeos no Youtube” (P08)
- i) “Hoje, prática está na palma da mão. Quando se aprende uma língua, você tem que viver a língua, e as novas tecnologias ajudam nesse quesito. Data-show, aplicativos, smartphone” (P09)
- j) “Celulares, computadores e data show” (P10)
- k) “Uso vídeoaulas, podcasts, músicas....Uso porque acredito ser uma ferramenta que atrai o aluno e atinge os objetivos” (P11).
- l) “Porque torna a aula mais interessante é de fácil entendimento. Uso data show, smartphone e computador” (P12)
- m) “Celular, projetor e notebook. São os mais acessíveis em escolas públicas e facilitam a verificação de informações, ajudam em atividades diferenciadas” (P13)
- n) “Lap top, projetor, smartphone (apenas na escola estadual, onde é permitido)” (P14)
- o) “Google Classroom, projetor, sites em aulas com computador” (P15)
- p) “Notebook. Celular. Som” (P16).

A tecnologia usada pelo professor durante as aulas pode ajudar a estabelecer uma conexão entre conhecimentos acadêmicos e os assimilados e vivenciados pelos alunos, ocorrendo, dessa forma, uma combinação de experiência e ideias entre aluno e professor.

O uso de tecnologias na educação bem como a discussão quanto à otimização desses recursos nos processos de ensino e aprendizagem, em seus diversos níveis, seja da Educação Básica até a Educação Superior, há muito tempo estão presentes nos cenários universitários de formação e prática docente. Utilizar de maneira pertinente essas novas tecnologias

certamente constitui um conjunto relevante de competências para ensinar (PERRENOUD, 2000, p. 14).

De maneira geral, percebe-se pelas respostas que os professores entrevistados tentam diversificar a metodologia do ensino, tais como os exemplos abaixo:

P04: *“Porque são essenciais para o ensino da disciplina. Computador, data show e som.”*

P09: *“Hoje, prática está na palma da mão. Quando se aprende uma língua, você tem que viver a língua, e as novas tecnologias ajudam nesse quesito. Data-show, aplicativos, smartphone.”*

P13: *“Celular, projetor e notebook. São os mais acessíveis em escolas públicas e facilitam a verificação de informações, ajudam em atividades diferenciadas.”*

Nos dias atuais, o professor possui vários recursos para deixar a aprendizagem mais significativa, podendo, por exemplo, utilizar equipamentos simples para exibição de multimídia, ou utilizar o próprio celular para realização de atividades interativas, por meio de aplicativos, como, por exemplo, o Kahoot!<sup>40</sup>, que é uma plataforma de aprendizado utilizada por meio de jogos de múltiplas escolhas.

A utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar é uma oportunidade procurada por escolas e/ou professores que estão à procura de desenvolver a aprendizagem do aluno.

Sobre a utilização de gênero textual nas aulas de Língua Inglesa, o gráfico a seguir enfatiza o trabalho docente na sala de aula:

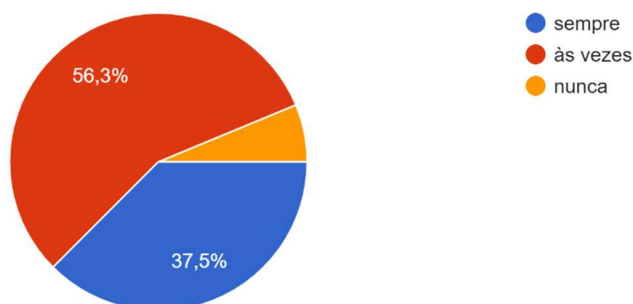
---

<sup>40</sup> O Kahoot é um aplicativo de quiz para estudar com jogos que está disponível para celulares e também pode ser utilizado por meio de sua página [www.kahoot.it](http://www.kahoot.it).

#### Gráfico 4 - Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais da esfera artístico-literária com uso das novas tecnologias digitais?

4. Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais da esfera artístico-literária com uso das novas tecnologias digitais? Conto, poema, Hq, Crônica, Trailer...

16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.<sup>41</sup>

Os professores que responderam “sempre” e “às vezes” explicaram as suas escolhas:

- a) “Através de slides, pois teremos uma visualização e compreensão bem melhor” (P03)
- b) “Nas aulas e apresentação de trabalhos que usam as tecnologias” (P04)
- c) “Uso para passar o conteúdo, passar histórias, documentários, etc” (P06)
- d) “Através de textos, vídeos, músicas, filmes” (P07)
- e) “Geralmente utilizo para projetar os textos, fazer pesquisas sobre os autores e para os alunos poderem explorar imagens relacionadas e elaborarem os trabalhos que peço” (P10)
- f) “Uso com vídeo-aulas e principalmente apresentando obras clássicas para eles através desses recursos” (P11)
- g) “Utilizo para preparar as aulas, mas, para utilizar com eles, dentro da escola, é sempre muito complexo, acabo desistindo” (P13)
- h) “Procuro trabalhar com uso de músicas em inglês e tirinhas, aliando o uso da imagem com a escrita e aperfeiçoando o listening” (P14)
- i) “Uso o site vooks.com para leitura de obras literárias digitais” (P15)
- j) “No ato da aula para concretizar em sincronia com a explanação do conteúdo” (P16).

<sup>41</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.

Quando se trata de leitura e toda a sua importância cognitiva, é necessário analisar o espaço em que ela acontece, qual recurso e a forma em que seu fenômeno transcorre e a razão de seu acontecimento, sempre observando a intenção e a motivação. Leitura pode consistir, dessa forma, numa atitude voluntária ou involuntária, artificial ou intensa, focada ou dispersa. Todavia, ler, por mais natural que seja, acaba sempre trazendo um tipo de gestão da informação.

Por muito tempo, a leitura se concentrou no livro, no papel, na imprensa escrita. Nos últimos anos, no entanto, um novo espaço começou a aparecer. Com as tecnologias de informação e comunicação, veio o componente digital, o mundo das telas, que deram à leitura um novo caráter, mais dinâmico, prático, renovado e tridimensional. Vários autores chamam a atenção sobre a influência que o ambiente digital tem sobre a autoria e as práticas e protocolos de leitura. Chartier (1997, p. 88-91), por exemplo, declara que:

o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais estrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação?

Assim como aponta Chartier, os novos suportes de texto, que hoje são determinadamente digitais, permitem a utilização e intervenções de leitores mais ativos, práticos e livres do que qualquer outra forma antiga de livro. Cliques e um novo tipo de sistema, o de *touchscreen*<sup>42</sup>, possibilitam uma interação inédita com o texto.

Para Beaudouin (2002), o texto eletrônico modifica as relações entre leitura e escrita, autor e leitor; transforma os protocolos de leitura. Uma de suas peculiaridades é a de que leitura e escrita acontecem no mesmo tempo, numa mesma conjuntura e em um mesmo suporte, o que é claramente diferente da separação que existe entre a produção do livro (autor, copista, editor, gráfico) e sua aquisição pelo leitor nas fases do impresso ou do manuscrito. Isso acontece devido à Internet que, por sua estrutura hipertextual, consegue articular espaços de informação e ferramentas de

---

<sup>42</sup> Tela sensível ao toque



comunicação, apresentando um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos.

De maneira geral, os professores que responderam a essa questão procuram explicar na sala de aula ou utilizar do gênero textual para introduzir os assuntos da língua estrangeira, como, por exemplo, a utilização de textos, vídeos, músicas, vídeoaulas, filmes, sites para fazer atividade planejada. Pode-se entender que um trabalho com gêneros textuais é imprescindível no ensino de línguas estrangeiras, haja vista que a comunicação existe se escolhendo determinado gênero para isso. O trabalho com gêneros, portanto, tem foco nos interlocutores e, por meio deles pode-se estar mais próximo da realidade dos aprendizes. É relevante oferecer mecanismos que proporcionem meios para que o aprendiz possa usar determinados gêneros.

O estudo de uma língua com base em gêneros textuais trabalha como um facilitador, visto que coloca o aprendiz em contato com todas as habilidades linguísticas, sejam orais ou escritas, conforme Meurer (2000, p. 153):

A pesquisa e o ensino baseado em estudos de gêneros textuais poderão estimular o estudo da língua (materna e estrangeira) a se transformar em um contexto destinado ao levantamento das muitas maneiras de manifestações orais e escritas. Tal tipo de prática poderá auxiliar os indivíduos a perceberem quem são e onde se encontram, como os textos funcionam ao conduzir a cultura atual e ao reconstituir culturas de outras épocas.

Em meio às respostas, uma é que chama mais atenção é de P13: *“Utilizo para preparar as aulas, mas, para utilizar com eles, dentro da escola, é sempre muito complexo, acabo desistindo.”*

Diante desse comentário, é necessário entender a razão sobre não conseguir utilizar dentro da sala de aula. Considerando as várias possibilidades sobre isso, Castro (2002, p.111) explica sobre o aspecto inovador de utilização de tecnologia em aula:

Mudar a prática (ou introduzir novas metodologias de ação) sem que se faça o mesmo com as concepções, as crenças e o conhecimento teórico dos praticantes é produzir uma prática mecânica e técnica sem muito controle e autonomia para quem a produz ou a exerce.

Por meio dessa concepção, entende-se que uma inovação não é apenas introduzir recursos como materiais ou metodologias novos, mas sim fazer com que docentes reflitam sobre suas práticas a ponto de identificar as lacunas presentes no ensino e determinem eles próprios ações que podem solucionar ou amenizar

problemas, tendo como início, a mudança de suas opiniões, por exemplo, quanto à sua função em sala de aula, ao sujeito que pretende formar e aos conteúdos que estão orientando os alunos na aprendizagem.

A utilização de gêneros textuais no ensino de línguas tem sua importância evidenciada por vários autores, tais como:

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária maneira de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada que fizemos lingüisticamente estará fora de seu feito em algum gênero textual (MARCUSCHI, 2005, p.35).

Os gêneros do discurso tornam-se subsídios de compreensão de como interagimos pela linguagem, construindo relações sociais, de como (re)construímos nossa identidade e de como buscamos alcançar nossos objetivos sociais (PEREIRA, 2007, p.2).

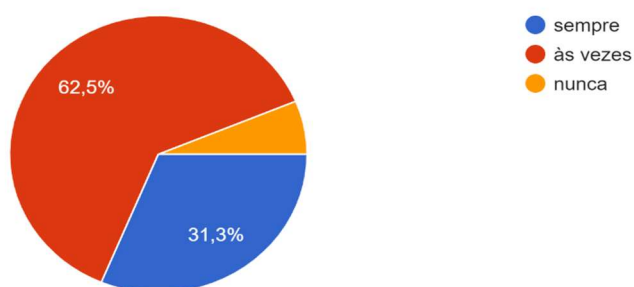
[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes "(SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.6).

Ainda sobre o tema dos gêneros textuais, mas falando sobre os não literários e o uso das TICs, os professores responderam a seguinte pergunta:

#### Gráfico 5 - Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais não literários com uso das novas tecnologias digitais?

5. Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais não literários com uso das novas tecnologias digitais? (esferas jornalísticas, artísticas...)

16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.<sup>43</sup>

<sup>43</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.

Aqui estão as respostas dos professores que responderam “sempre” e “às vezes”:

- a) “Leitura e explicação através de celular e slides” (P03)
- b) “Para expor exemplos para os alunos” (P04)
- c) “Passo o gênero a ser estudado e vamos discutindo sobre ele” (P06)
- d) “Tudo é importante” (P07)
- e) “Geralmente utilizo para projetar os textos, fazer pesquisas sobre os autores e para os alunos poderem explorar imagens relacionadas e elaborarem os trabalhos que peço” (P10)
- f) “Uso com vídeo-aulas, textos conhecidos na internet como memes.” (P11)
- g) “Utilizo para preparar as aulas, mas, para utilizar com eles, dentro da escola, é sempre muito complexo, acabo desistindo” (P13)
- h) “Procuro levar para os alunos as capas de jornais como ‘the new york time’, ‘the independent’, para que tentem contextualizar a notícia à matéria, procurando pistas no texto, como imagens e palavras cognatas” (P14)
- i) “Retroprojeto” (P15)
- j) “A importância de todos os gêneros na construção do conhecimento” (P16).

Diante dessa pergunta, pode-se fazer mais um questionamento: seria possível produzir uma visão crítica da língua e de seu uso a partir do uso de textos não necessariamente modelares? Todo texto ou todo conteúdo auxilia o ensino, mesmo que ele não seja modular. Coelho, Silva e Araújo (2018) declaram que texto não literário deve ser ponto de partida para discussões sobre normas, usos, contextos. Os textos de gêneros não canônicos, localizados no cotidiano como receitas, textos jornalísticos, bulas e mensagens eletrônicas não só dialogam com formatos consagrados, pela diferença ou semelhança, mas também facilitam novas habilidades de leitura, manejo de estruturas concisas, em alguns casos, relações de significação entre palavra e imagem, para citar algumas das habilidades requeridas e passíveis de trabalho.

O trabalho com gênero textual foi evidenciado em respostas como as citadas a seguir:

P10: *“Geralmente utilizo para projetar os textos, fazer pesquisas sobre os autores e para os alunos poderem explorar imagens relacionadas e elaborarem os trabalhos que peço”.*

P11: *“Uso com vídeo- aulas, textos conhecidos na internet como memes”.*

P14: *“Procuro levar para os alunos as capas de jornais como ‘the new york time’, ‘the independent’, para que tentem contextualizar a notícia à matéria, procurando pistas no texto, como imagens e palavras cognatas”.*

É necessário lembrar que uma das funções fundamentais tanto de um professor de língua materna quanto estrangeira é a divulgação de ferramentas que auxiliam o aluno a ler, expressar-se, interpretar e pensar. Isso, com muita propriedade, passa pelo domínio de mais normas, além do que já oferece em seu conhecimento de mundo, pela adaptação do aluno com os diversos usos, tantos os informais, quanto os formais.

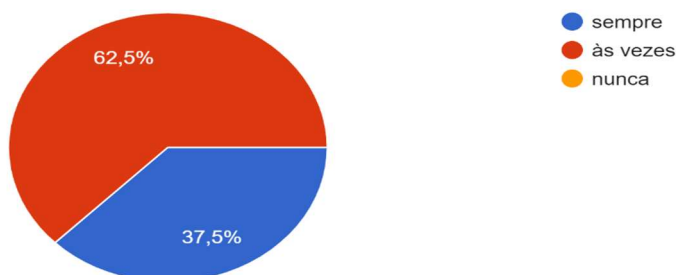
Quanto menos acomodado o artista, mais incomodado o leitor – e mais forte o chamado para que este transite pelas possibilidades da língua com desenvoltura, de modo a perceber e fruir realmente o texto. Assim, quanto maior o repertório linguístico do leitor e quanto maior sua desenvoltura no trato do sistema da língua, maiores suas possibilidades de leitura e, conseqüentemente, de fruição (COELHO; ARAUJO, 2016, s/p.).

Nesse sentido, o resultado da pesquisa sugere que a maior parte do docente tem interesse em trabalhar a esfera do gênero textual, tanto o literário, quanto o não literário. Com isso, se entende a importância da escolha dos textos. Trabalhar com esses dois tipos de gêneros abre possibilidades para o ensino da língua numa perspectiva que considera o contexto de uso e as funções desempenhadas por eles.

## Gráfico 6 - Você concorda com o uso de aparelhos digitais móveis durante as aulas?

6. Você concorda com o uso de aparelhos digitais móveis (smartphones, celulares, tablets) durante as suas aulas?

16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Forms, 2021.<sup>44</sup>

- a) “Como trabalho com Língua Inglesa, muitos alunos se veem em dificuldade com os conteúdos apresentados e compreendo que celulares podem contribuir para que, independentemente, os alunos possam autoidentificar suas dúvidas e solucioná-las ao longo da aula” (P01)
- b) “Para auxiliar no aprendizado dos alunos” (P02)
- c) “Porque o aluno que tem interesse em aprender mais tem a ferramenta que favorece em seus estudos em suas mãos” (P03)
- d) “O uso dos aparelhos digitais é muito importante, sabendo usá-los para o conhecimento” (P04)
- e) “Importante” (P05)
- f) “Se não tem como o aluno usar um computador para pesquisa, autorizo o uso do celular” (P06)
- g) “No meu conteúdo é essencial usar esse material” (P07)
- h) “Porque nem sempre é pertinente o seu uso. É preciso que esteja dentro de um dos contextos do planejamento da aula e não usar por usar” (P08)
- i) “Fora da pandemia, em sala de aula, os alunos devem prestar atenção nas explicações, mas as novas tecnologias ajudam nos exemplos etc” (P09)
- j) “Em determinadas atividades eles são ferramentas muito úteis” (P10)

<sup>44</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.

- k) “Porque agiliza a realização de pesquisas” (P11)
- l) “Porque tira o foco da aula sim. Deixo os alunos utilizarem para fazer pesquisas e procurar significados de palavras” (P12)
- m) “Porque auxiliam muito os alunos” (P13)
- n) “O regimento não permite” (P14)
- o) “Porque os recursos são úteis e devem ser aproveitados, mas os alunos ainda não desenvolveram amadurecimento tecnológico para diferenciar uso de redes sociais, hora certa e disciplina” (P15)
- p) “Há momentos no desenvolvimento da aula em que o uso da tecnologia é essencial” (P16).

O aumento gradual do número de alunos que usam o dispositivo móvel para interagir entre si e com seus amigos e familiares através das redes sociais e serviços de mensagens de texto é muito grande<sup>45</sup>. Por ser algo móvel, ele vem deslocando práticas antigas, gerando novos usos por intermédio da aprendizagem e convencionou-se como meio de comunicação. É complexo não dar importância para o fato sobre a interatividade móvel, que Silva (1998) caracteriza pela fusão sujeito-objeto, pois a interatividade alcança barreiras inimagináveis, já que manipular um dispositivo móvel deixou de ser apenas um instrumento particular, e qualquer pessoa pode se propor a descobrir as maravilhas que esse objeto tão pequeno e indispensável hoje em dia.

Esse pensamento é confirmado em respostas como as exemplificadas a seguir:

P01: *“Como trabalho com Língua Inglesa, muitos alunos se veem em dificuldade com os conteúdos apresentados e compreendo que celulares podem contribuir para que, independentemente, os alunos possam autoidentificar suas dúvidas e solucioná-las ao longo da aula”*

P10: *“Em determinadas atividades eles são ferramentas muito úteis.”*

P16: *“Há momentos no desenvolvimento da aula em que o uso da tecnologia é essencial.”*

---

<sup>45</sup> De acordo com o site Agência de Notícia IBGE (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>), o equipamento mais utilizado para acessar a Internet foi o celular, encontrado em 99,2% dos domicílios com serviço. O segundo foi o microcomputador, que, no entanto, só era usado em 48,1% desses lares. Já o acesso pela televisão subiu de 16,1% para 23,3% dos domicílios com internet, de 2017 para 2018.

É necessário que o professor possua uma formação acadêmica sólida e eficiente, mas, sobretudo, tenha uma redefinição de seu papel e de sua interação com os alunos e com as inovações atuais. O docente é considerado fator importante para assegurar a integração das novas tecnologias no currículo escolar. Assim, sua formação nessa área deverá ser objeto de atenção especial, por ser uma somatória para o sucesso da implantação de recursos tecnológicos na sala de aula. Como ressalta Marcos Masetto (2000, p.142):

Para nós, professores, essa mudança de atitude não é fácil. Estamos acostumados e sentimo-nos seguros com o nosso papel de comunicar e transmitir algo que conhecemos muito bem. Sair dessa posição, entrar em diálogo direto com os alunos, correr risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos resposta – tudo isso gera um grande desconforto e uma grande insegurança.

Quando um professor reconhece a importância das TICs no contexto escolar, como recurso didático e pedagógico, ele pode incentivar sua utilização de maneira a propiciar uma educação mais atraente. Concordando com Masetto, Tardy afirma a necessidade de utilização de outros recursos para utilização em sala de aula:

De um ponto de vista cultural e pedagógico, a existência dos meios audiovisuais de comunicação de massa cria uma situação totalmente inédita. É preciso que se diga em sua situação é eminentemente incômoda [...] os professores precisam, senão ultrapassar, pelo menos alcançar seus alunos. Não é impertinente pensar que os programas de iniciação destinados às crianças deveriam ser ministrados primeiro aos professores. Senão, seria como se um analfabeto tivesse pretensão de ensinar a alguém que já sabe ler o bom uso da língua (MICHEL TARDY, 1976, p. 26).

Embora tenha sido escrito há mais de 40 anos, o texto de Tardy pode ser considerado atual e traz consigo consequências de mudanças tecnológicas contemporâneas. O uso da tecnologia vem transformando a sociedade e, por ser a escola uma parte da construção de vida do aluno, também sofre modificações no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, essa alteração faz com que o docente precise entender e criar uma competência de trabalho de forma consciente, para levar os seus alunos a entender de maneira racional os vários tipos de conhecimentos que fazem parte dos processos educativos, mudando, dessa maneira, a tradicional aula expositiva. Esse tipo de conduta é encontrado nos comentários abaixo:

P04: “O uso dos aparelhos digitais é muito importante, sabendo usá-los para o conhecimento”.

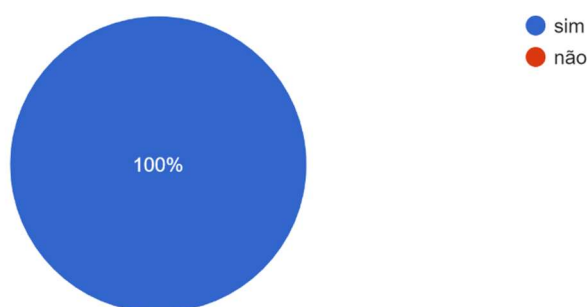
P08: “Porque nem sempre é pertinente o seu uso. É preciso que esteja dentro de um dos contextos do planejamento da aula e não usar por usar”.

Os alunos usam a tecnologia para ficar mais próximos de tudo que eles mais se interessam e é nesse momento que um educador pode também fazer parte desse contexto, procurando conhecer os assuntos que mais despertam o interesse deles, quem são seus maiores formadores de opinião e aquilo a que dedicam sua atenção. Saber usar bem essas informações pode gerar engajamento dos alunos também na sala de aula. Tornar a tecnologia como presente no plano de ensino pode não só transformá-la em reforço no processo, mas também motivar os alunos e ensiná-los a ter responsabilidade.

Gráfico 7 - Você acredita que o uso de computadores e dispositivos de mobilidade (cellphones, tablets etc) em sala de aula ajuda no ensino da língua Inglesa?

7. Você acredita que o uso de computadores e dispositivos de mobilidade (cellphones, tablets etc) em sala de aula ajuda no ensino da língua INGLESA?

16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.<sup>46</sup>

Para essa pergunta, houve a explicação da resposta de cada docente:

- a) “Dispositivos como tablets e celulares podem ajudar no ensino de Língua Inglesa justamente porque permitem a inserção de toda uma realidade

<sup>46</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.



macro a qual a Língua Inglesa representa em uma situação micro como a sala de aula” (P01)

- b) “Porque, dessa maneira, os alunos podem ter acesso à informação com mais facilidade” (P02)
- c) “Vocabulário e tradução de textos” (P03)
- d) “Porque a língua inglesa precisa ser ensinada através dos recursos tecnológicos, para ser facilitada sua aprendizagem” (P04)
- e) “Interação” (P05)
- f) “Porque dá condições maiores do aluno pesquisar e interagir diretamente com o uso da língua” (P06)
- g) “Busca de palavras, vídeos, músicas. Os alunos adoram” (P07)
- h) “Porque são recursos de exploração do mundo virtual com possibilidades múltiplas, que vão desde o aprimoramento da compreensão e desenvolvimento oral (listening / speaking), como podemos também saber mais da cultura dos falantes da referida língua visitando galerias de artes, museus, espaços públicos virtualmente, além de jogos de aprendizagem em sala” (P08)
- i) “Os exemplos ficam mais aparentes, mais realistas” (P09)
- j) “Com eles, os alunos podem acessar dicionários online, ouvir as pronúncias das palavras, fazerem pesquisas, entre outros” (P10)
- k) “Veja bem, lembre-se de antigamente quando tínhamos que pesquisar no dicionário, o tempo que era gasto nas aulas. Hoje em dia, com toda essa agilidade dos celulares podemos aproveitar melhor o tempo para novos aprendizados” (P11)
- l) “Porque é uma ferramenta que incentiva o aluno a querer aprender” (P12)
- m) “Porque os alunos não precisam ficar perdendo tempo traduzindo palavras, podem encontrar sites com ajuda complementar e diversas outras formas que adquirir conhecimento” (P13)
- n) “Por se tratarem de dispositivos que despertam o interesse dos alunos e por fazerem parte do seu dia a dia” (P14)
- o) “Porque ajuda, por exemplo, em pesquisas no Google, com uso de aulas com música, etc” (P15)

- p) “Porque, quando se trata de aprendizagem, devemos usar todas as ferramentas disponíveis para o livre acesso do estudante, essas tecnologias são excelentes e prazerosas de se usar” (P16).

Os dispositivos de mobilidade (aparelhos de celular e tablets, por exemplo) e computadores se firmam cada vez mais nas atividades diárias dos alunos e oferecem meios para ressignificar o ensino (COLL, 2014; FAVA, 2012; FERREIRA, 2012). De acordo com Ferreira (2012), por exemplo, a aplicação de aparelhos celulares nas aulas auxilia para que a aprendizagem seja mais adequada e espontânea. Isso pode ser aplicado no resultado dessa pergunta, já que 100% dos entrevistados acreditam que dispositivos de mobilidade (*cellphones, tablets* etc) em sala de aula ajuda no ensino da língua Inglesa. Resultado também confirmado com as respostas exemplificadas abaixo:

*P01: “Dispositivos como tablets e celulares podem ajudar no ensino de Língua Inglesa justamente porque permitem a inserção de toda uma realidade macro a qual a Língua Inglesa representa em uma situação micro como a sala de aula”*

*P07: “Busca de palavras, vídeos, músicas. Os alunos adoram”*

*P13: “Porque os alunos não precisam ficar perdendo tempo traduzindo palavras, podem encontrar sites com ajuda complementar e diversas outras formas que adquirir conhecimento.”*

*P14: “Por se tratar de dispositivos que despertam o interesse dos alunos e por fazerem parte do seu dia a dia.”*

Os autores citados anteriormente certificam que, dessa maneira, o aluno pode aproveitar espaços, tempos, e todas as possibilidades disponíveis para aprender de forma natural, levando em conta seus interesses e necessidades. Sendo assim, a interatividade entre o uso da tecnologia com as atividades em sala de aula pode oferecer um ambiente apto em fornecer condições promissoras para uma aprendizagem significativa e eficaz (COLL, 2014; FAVA, 2012; FERREIRA, 2012).

Muitos autores têm se preocupado com o tema relacionado à utilização do aparelho celular em sala de aula como ferramenta facilitadora e fomentadora para a aquisição de aprendizagem em todas as disciplinas ofertadas, inclusive a de língua inglesa (COLL, (2014); FAVA, (2012); FERREIRA, (2012)).

Para que se possa ter melhor aproveitamento de dispositivos digitais, é necessário que o professor esteja de acordo com o uso deles em sala de aula. Nesse caso, o docente deve preparar uma aula para que o celular, por exemplo, possa ser produtivo. A sala de aula é um lugar de aprendizado e se o dispositivo causar algum tipo de desatenção, ele pode ser um transtorno e deve ser evitado. O aluno tem que ter a consciência do ambiente em que está, portanto, o uso do aparelho em sala de aula passa, antes de tudo, é um método de conscientização do seu uso entre professores e alunos.

De acordo com Leite (2011, p. 69), sobre o uso de instrumentos tecnológicos na educação, “vivemos em um mundo cultural diverso, com diferentes maneiras de construir e representar o conhecimento”. Assim, com os resultados dessa questão, os professores concordam com a autora, já que os momentos culturais de aprender, se informar e se divertir estão interligados, com forte domínio da mídia sobre a educação, que tem sido frequentemente cobrada por conseguir atender às necessidades individuais e sociais da contemporaneidade. Conforme Filé (2011, p. 41), “para as escolas não basta disponibilizar os produtos midiáticos, [...] é necessário o conhecimento do que se está se passando com a sociedade, com as formas de ensinar [...]”.

Em se tratando da escrita em sala de aula, a próxima pergunta informa o seguinte:

#### Gráfico 8 - Seus alunos escrevem os textos em papel ou em dispositivos digitais?

8. Seus alunos escrevem os textos em papel ou em dispositivos digitais?

16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.<sup>47</sup>

<sup>47</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.

Se a sua resposta foi mista, você poderia explicar em quais situações você solicita produções em papel e em dispositivos digitais?

- a) “As produções são facultativamente feitas em dispositivos digitais pelos alunos, no entanto, majoritariamente em papel. Não solicito produções digitais em função da alta disparidade socioeconômica nas salas de aula em que trabalho, o que me faz ponderar se, ao solicitar uma produção em meio digital, não se configuraria como uma espécie de bullying velado em relação à situação específica de alguns alunos” (P01)
- b) “Papel para que fixe conteúdos, nem todos os alunos conseguem aprender utilizando dispositivos digitais, pois muitos não possuem condições de obtê-los” (P02)
- c) “Eles digitam os trabalhos bimestrais. “Isso facilita bastante” (P03)
- d) “Sempre escrevem no caderno, porque as escolas proíbem o uso do celular em sala. Somente o uso para pesquisas” (P04)
- e) “Depende da atividade” (P05)
- f) “Geralmente os textos são produzidos no papel” (P06)
- g) “Dividimos, pois não temos dispositivos o tempo todo” (P07)
- h) “Somente em papel (caderno, livro, folha)” (P08).
- i) “Nas redes públicas, temos ainda uma discrepância entre o acesso à internet e a quantidade de dados (créditos) que os alunos têm” (P09)
- j) “Meus alunos não têm aparelhos digitais para fazer as atividades fora da escola” (P10)
- k) “A escola não permite a produção em dispositivos digitais” (P11)
- l) “Sempre no papel, pois nem todos os alunos têm acesso à internet”. (P12)
- m) “Sempre em papel” (P13)
- n) “Quando é disponibilizado o laboratório de informática” (P14)
- o) “Minha resposta não foi mista” (P15)
- p) “O equilíbrio é muito importante para aprendizagem do estudante. O uso da tecnologia depende de como o professor preparou sua aula” (P16).

Com a evolução da tecnologia e o aparecimento de dispositivos digitais cada vez mais modernos, a forma de trabalhar com a linguagem, mais especificamente com a escrita, tem mudado de forma radical e, com isso, houve a alteração do ato de

escrever. Ao abordar a questão da relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (2009a) evidencia que “O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VYGOTSKY, 2009a, p. 149).

Delari Junior declara:

O homem, como ser histórico e não apenas como organismo ou espécie animal, só atualiza a especificidade material de sua existência quando se envolve em relações sociais que produzem a necessidade de materializar símbolos, como signos arbitrários, mais especificamente como “palavras” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 120).

Assim, o indivíduo se torna humano na relação com o interlocutor, ou seja, quando está dentro de uma situação discursiva, porque isso gera nele a obrigação de uso da linguagem, que pode ser feita por meio dos signos semióticos, entre eles as palavras. Considerando as respostas dos professores, o que mais chamou a atenção é que em boa parte eles utilizam para escrita em papel como forma padrão para as aulas:

P02: *“Papel para que fixe conteúdos, nem todos os alunos conseguem aprender utilizando dispositivos digitais, pois muitos não possuem condições de obtê-los”*

P04: *“Sempre escrevem no caderno, porque as escolas proíbem o uso do celular em sala. Somente o uso para pesquisas.”*

P07: *“Dividimos, pois não temos dispositivos o tempo todo.”*

P09: *“Nas redes públicas, temos ainda uma discrepância entre o acesso à internet e a quantidade de dados (créditos) que os alunos têm.”*

A linguagem escrita não é só um instrumento cultural de comunicação, mas também uma forma de pensamento gráfico, assim sendo, se faz necessário que os alunos sejam inseridos em situações em que se apropriem dos atos humanos que envolvam o recurso de apropriação da linguagem escrita e que saibam utilizá-la em variados suportes criados pelo homem. Pensando dessa forma, entender a linguagem escrita desassociada do suporte, dos gêneros e das situações discursivas, é idealizá-la como “como atividade que tem um fim em si mesma, destituída das suas significações e das suas funções que a justificam como objeto cultural” (GONTIJO; LEITE, 2002, p. 164).

Souchier (2015) aborda as diversas funções dos dispositivos digitais, que demonstram as práticas da escrita contemporânea e configuram os modos de comunicação próprios dela. Quando manuseia esses aparelhos, o indivíduo entra em contato com as formas de escrever, imersos em situações reais de escrita. Nesse processo de adequação a essas novas formas, há uma transformação em sua forma de pensar, seu comportamento e suas ações, porque “[...] os novos dispositivos digitais e os comportamentos do homem influem no modo como os discursos em língua escrita se manifestam e como as crianças podem aprender esse legado” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 252-253).

Com a utilização desses dispositivos no processo de alfabetização, é possível perceber que o ato da escrita não fica restrito somente ao ensino de letras, palavras ou frases soltas; ele proporciona mudar o foco da escrita do ato motor e da transcrição da oralidade para a construção de enunciados, já que “ao romper o antigo laço entre textos e os objetos, entre cada discurso e sua materialidade própria, a revolução digital obriga a uma radical revisão dos gestos e das noções que associamos à escrita.” (CHARTIER, 2014, p. 32).

As formas gestuais “[...] são importantes no processo de alfabetização, mas não é apenas um deles – o de dedos abraçados a um lápis – aquele que deve ocupar de modo inabalável todos os atos do processo, nem ser o único a receber destaque [...]” (ARENA; ARENA, 2016, p. 241).

Arena também destaca a importância dessas formas gestuais pelo fato de que

Tanto os movimentos dos dedos para a composição do traçado cursivo quanto o toque das pontas dos dedos sobre os teclados, não consistem senão em atos culturais criados pelo homem em suas relações com as criações tecnológicas, e, por essa razão, permanecem como atos que representam uma época e seus instrumentos, ou como atos predominantes em determinadas esferas da vida social (ARENA, 2015, p. 58).

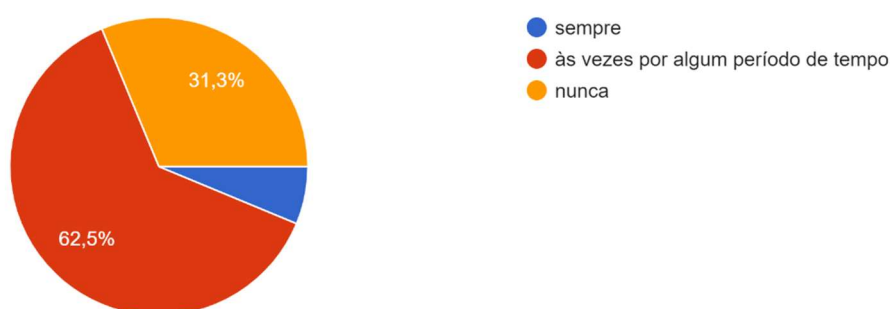
De acordo com os autores, o gesto tradicional realizado para inscrição da escrita no suporte papel foi por muito tempo considerado um pré-requisito para a alfabetização de qualidade. Os gestos que são necessários para a escrita sobre o suporte fazem parte de atos culturais humanos. Conforme explica Geraldi (2011), o sujeito “[...] ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas” (GERALDI, 2011, p. 20).

A pergunta 9, respostas discursivas e pergunta 10 comentam a respeito da estrutura da sala de aula, quando se trata de oferecer os dispositivos para que o aluno possa realizar a aula:

Gráfico 9 - Sua escola providencia e disponibiliza dispositivos eletrônicos digitais aos alunos como o UCA, por exemplo?

9. Sua escola providencia e disponibiliza dispositivos eletrônicos digitais aos alunos como o UCA, por exemplo?

16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.<sup>48</sup>

- a) "A escola disponibiliza apenas um espaço com poucos computadores conjugados com auditório multimídia, de modo que o uso do local é compartilhado e restrito" (P01)
- b) "Deveria disponibilizar, para termos uma educação mais eficiente" (P02)
- c) "É bom. É viável! É prático" (P03)
- d) "Acho que está passando da hora das escolas mudarem a maneira de pensar" (P04)
- e) "Importante" (P05)
- f) "Facilitaria o trabalho do professor" (P06)
- g) "Falta de incentivo dos governantes" (P07)
- h) "De que adianta esse tipo de ação sem a devida valorização e investimento na formação de professores? A tecnologia não tem um fim em si mesma. Na educação, são recursos para implementar as atividades de ensinar e

<sup>48</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.

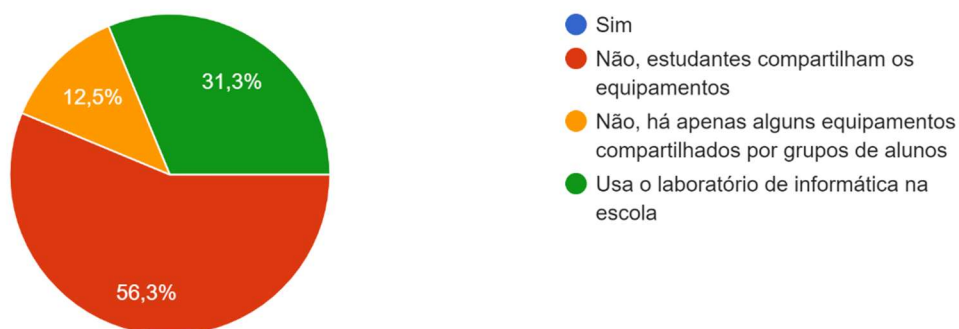
aprender. Antes de qualquer coisa é preciso que se invista nos professores, que se promova o acesso a livros, que melhore os espaços físicos da escola pública” (P08)

- i) “Acho que o WI-FI deveria ser liberado para os alunos” (P09)
- j) “Dependendo do planejamento da aula e dos objetivos, eles podem ser muito úteis e auxiliar muito no aprendizado dos alunos” (P10)
- k) “Que a oferta desses recursos deveria ser maior” (P11)
- l) “Teríamos que ter mais acessibilidade aos dispositivos eletrônicos e digitais, mas nas escolas estaduais em que trabalho têm poucos disponíveis.” (P12)
- m) “O uso desses equipamentos na escola precisa ser aprimorado” (P13)
- n) “Acho válido, porém insuficiente, pois boa parte dos equipamentos se danificam com facilidade e raramente as escolas têm uma internet de qualidade” (P14)
- o) “Não tenho opinião sobre isso” (P15)
- p) “Embora foi implantado com objetivo de intensificar as tecnologias de Educação, em nossa escola não há essa disponibilidade para cada aluno individualmente” (P16).

Gráfico 10 - Cada estudante tem acesso a um equipamento de informática pessoal?

10. Cada estudante tem acesso a um equipamento de informática pessoal?

16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.<sup>49</sup>

<sup>49</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.



É sabido que a tecnologia está presente diariamente na vida das pessoas, seja no trabalho, em casa, na rua, enfim. Ela é capaz de oferecer uma visão ampla com o mundo, ou seja, traz informações em tempo real nas mais diversas esferas, seja profissional, educacional, cultural ou social. Lidar com as atividades diárias sem essas tecnologias, atualmente, é meio complexo. Em se tratando de escola, o que se percebe nos comentários dos professores é que nem todas possuem estrutura adequada para que se possa realizar uma aula com a utilização de dispositivos digitais. Isso pode ser verificado pelos exemplos abaixo:

P02: *“Deveria disponibilizar, para termos uma educação mais eficiente”*

P06: *“Facilitaria o trabalho do professor.”*

P07: *“Falta de incentivo dos governantes.”*

P14: *Acho válido, porém insuficiente, pois boa parte dos equipamentos se danificam com facilidade e raramente as escolas têm uma internet de qualidade.”*

O mundo está na era da globalização, da informatização, por causa disso há a necessidade de encontrar nas escolas espaços formadores que se adaptem e se modernizem quanto aos recursos tecnológicos que se expandiram com o passar dos tempos.

Segundo Sancho (2001, p.136)

Devemos considerar como ideal um ensino usando diversos meios, um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidade, desde os mais modestos até os mais elaborados: desde o quadro, os mapas e as transparências de retroprojeto até as antenas de satélite de televisão. Ali deveriam ter oportunidade também todas as linguagens: desde a palavra falada e escrita até as imagens e sons, passando pelas linguagens matemáticas, gestuais e simbólicas.

Com isso, compreende-se, assim, que a tecnologia na educação veio melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, exercendo um papel de auxílio para o professor. Dessa forma, o docente tem mais facilidade e oportunidade quanto ao planejamento e execução do plano de aula, quando se submete a utilizar as Tecnologias da informação e comunicação (TICs) para o serviço da qualidade do ensino.

A educação tem em vista a preparação do jovem para sustentar-se de maneira autônoma em uma sociedade. A sociologia da educação apresenta este processo de

dois ângulos diferentes: de um lado, analisando como a educação é transmitida às pessoas; e de um outro lado, averiguando as instituições responsáveis para esta transmissão. Deste modo, há dois distintos campos de estudo, um primeiro que estuda o funcionamento do processo de transmissão e o segundo do funcionamento da instituição, ou, do sistema escolar.

No Brasil, ao longo dos últimos anos, o sistema escolar se engrandeceu muito, alcançando porcentagens cada vez maiores da população, o que fez com que os alunos estivessem em educação formal com períodos cada vez maiores, ou seja, construiu-se um sistema de escolarização de massa. Se a atual realidade demonstra grandes mudanças em todas as áreas da vida humana, os movimentos e as práticas de educação não podem ficar distantes desses fatos. Assim, o uso dos computadores na educação não deve mais ser questionado, mas apontados como uma importante ferramenta ou recurso pedagógico de ensino-aprendizagem para solução de problemas educacionais.

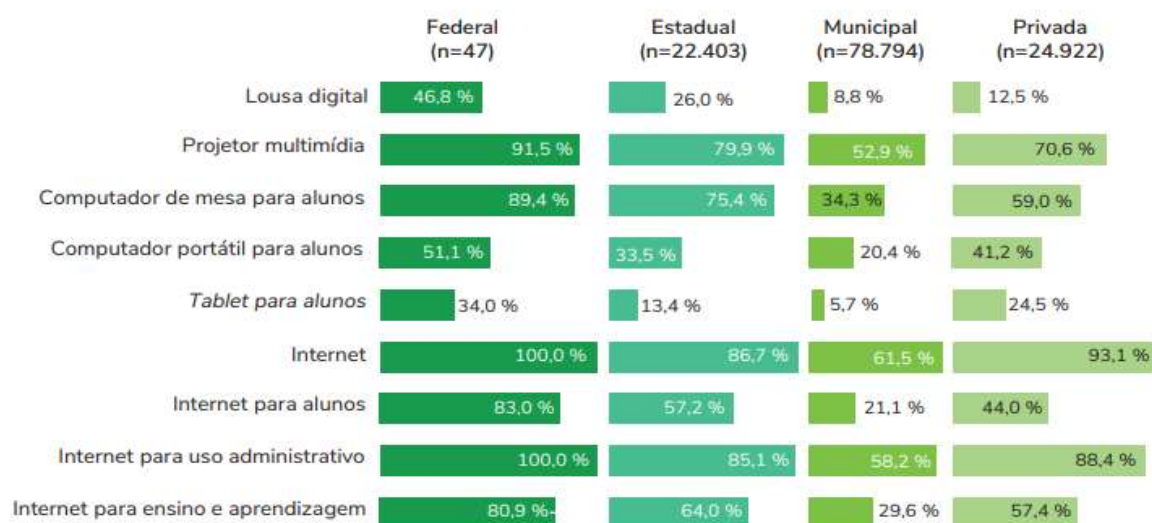
A educação faz parte desse tecido social e sua participação no contexto da sociedade é de grande relevância, não só pela formação dos cidadãos que atuam nesta sociedade, mas é principalmente, pelo potencial criativo que ao homem está destinado no seu próprio processo de desenvolvimento (GRINSPUN, 1999, p. 31).

A utilização do computador no aprendizado em sala de aula é protegida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação que anuncia a necessidade da compreensão da tecnologia, no ensino fundamental, como componente para formação básica do cidadão, contudo sabe-se que esse acesso à tecnologia não é concretizado.

De acordo com o Censo Escolar de 2019, houve inclusão de itens na coleta de dados sobre a disponibilidade de recursos tecnológicos (lousa digital, computador portátil, tablet e internet para professores, alunos e administração). Ainda que haja um maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (8,8%), projetor multimídia (52,9%), computador de mesa (34,3%) ou portátil (20,4%) para os alunos e internet para uso dos estudantes (21,1%).

Assim como verificado relativamente à infraestrutura, os itens de tecnologia estão em menor proporção nas escolas de ensino fundamental do que naquelas com oferta de ensino médio. Outros itens relacionados aos recursos tecnológicos podem ser consultados no gráfico a seguir:

Gráfico 11 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino fundamental segundo a dependência administrativa – Brasil – 2019



Fonte: INEP<sup>50</sup>

Diante da percepção dos professores e dos dados de todos os gráficos, percebe-se que o tema da informatização nas escolas é algo que leva à tona a oposição entre o moderno e as aulas tradicionais, pois essas aulas precisam ser conduzidas de maneira inovadora para que consiga ser proveitosa. O uso da tecnologia de forma geral e, acima de tudo, na Educação, pode modificar a sociedade, e para isso é importante que seu acesso não seja restrito, mas que todos tenham condições de usá-las.

A maior dificuldade para inserção de um modelo de educação mais próximo de uma realidade mais tecnológica, além das dificuldades financeiras impostas pelo governo, ou pela falta de estrutura nas instituições de ensino, é também a maneira como essas tecnologias serão adaptadas no sistema, juntar os conhecimentos técnicos com a didática de ensino.

Como foi mencionado anteriormente, o contexto educacional do Brasil ainda não consegue entregar o mínimo necessário para que se tenha uma instrução efetiva na menor escala possível.

A estrutura escolar é primordial, pois necessita dar ao aluno a capacitação que ele necessita para realizar suas atividades, ofertar possibilidades que possam permitir

<sup>50</sup> Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882)>. Acesso em jan.2021.

uma dinâmica de aquisição de conhecimento maximizada, ou seja, a escola e sua estrutura devem ser atraentes para os alunos, assim eles estarão estimulados para fazer o que for proposto.

Caso isso não aconteça, se a estrutura da instituição não beneficiar a potencialidade do aluno pode acontecer do efeito ser o contrário ao que foi mencionado. O aluno percebe que o ambiente é mal estruturado, como sendo tedioso e mórbido, para o professor o método de ensino se torna um estorvo, já que ele não atingirá a função que gostaria.

Seguindo esse princípio, Buitoni conclui que:

Quando Mayumi falava em espaço, não estava se referindo apenas a uma sala com suas quatro paredes. A ideia de espaço incluía também a forma como ele era ocupado. Ao defender a qualidade do equipamento público, ela não tratava o espaço construído como determinante para a qualidade das atividades a serem desenvolvidas ali, mas entendia que a qualidade do espaço poderia influir positiva ou negativamente nessas atividades (BUITONI, 2009. p. 132).

Em outras palavras, a primeira coisa a se fazer antes de analisar a possibilidade de digitalizar o plano de aulas tornando mais interessantes aos alunos é reconstruir todo um sistema que já foi competente um dia, porém parou no tempo.

Nessa mesma questão, houve uma resposta de um entrevistado que comentou sobre a formação do docente:

P08: *“De que adianta esse tipo de ação sem a devida valorização e investimento na formação de professores? A tecnologia não tem um fim em si mesma. Na educação, são recursos para implementar as atividades de ensinar e aprender. Antes de qualquer coisa, é preciso que se invista nos professores, que se promova o acesso a livros, que melhore os espaços físicos da escola pública.”*

Para que aconteça a utilização das TICs nas escolas, deve haver um docente que esteja preparado; as instituições formadoras precisam possibilitar-lhe o alcance da capacidade de integrar as novas tecnologias a favor do processo de ensino-aprendizagem. Assim, existe aqui uma nova forma diferente da tradicional de entender o ensino, ou seja, procurando formar uma escola inovadora que dê condições ao aluno de ter um melhor e maior desenvolvimento intelectual e social.

Como declara Lima (2001, p.11), a introdução do computador na escola trará mudanças sociais, na qual o conhecimento passa a ser construído de forma mediada e o professor passa a ensinar e aprender junto aos alunos de forma inovadora e interativa.

Maciel (2004, p. 30) afirma que “as experiências de implantação da informática na escola têm mostrado que a formação de professores é fundamental e exige uma abordagem totalmente diferente”, devendo-se entender que “a implantação da informática na escola envolve muito mais do que prover o professor com conhecimento sobre computadores ou metodologias de como usar o computador na sua respectiva disciplina”.

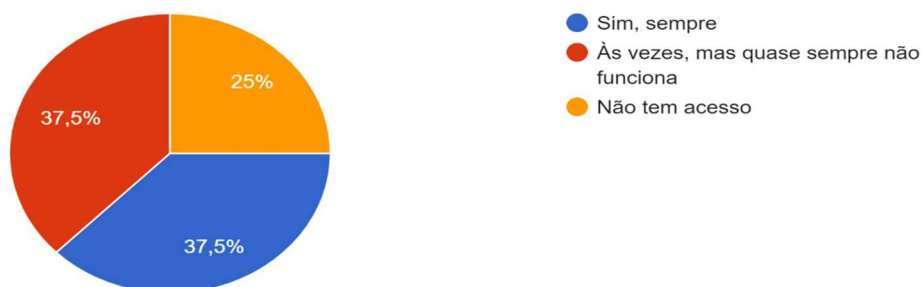
De acordo com Sette, Sette e Aguiar (s.d., p. 9) “a informática é vista como uma nova e promissora área a ser explorada e com grande potencial para ajudar na mudança dos sistemas educacionais. Daí a importância da preparação de professores para o domínio das tecnologias da informação”.

Maciel (2004, p. 30) acredita ser um grande desafio a inserção de disciplinas ou programas que argumentam como o professor deve se posicionar para atender à necessidade atual, inserir o computador na escola, no currículo dos cursos de licenciatura.

O próximo gráfico, 12, relaciona-se com a pergunta 11 do questionário e informa sobre a disponibilidade de internet sem fio nas escolas:

Gráfico 12 - Sua escola tem rede wifi (internet sem fio) com acesso livre para professores e alunos?

11. Sua escola tem rede wifi (internet sem fio) com acesso livre para professores e alunos?  
16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.<sup>51</sup>

<sup>51</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.

Torna-se natural e realista a vivência de crianças e jovens com as novas tecnologias, fazendo parte da existência das pessoas, criando, dessa forma, os chamados “nativos digitais”, aqueles que nascem dentro do ambiente tecnológico e tem o uso destas tecnologias muito internalizado. Por um outro lado, existe também o chamado “imigrante digital”, um indivíduo que não tem naturalizado e internalizado o uso destas tecnologias.

Dentro da amplitude de uso de tecnologias, o acesso à rede mundial de computadores é a principal ferramenta de disseminação destas tecnologias e dos serviços que tem a proporcionar.

Quando se trata de investimento em estrutura tecnológica, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), vem criando várias ações com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira. O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) é um exemplo disso. Ele foi lançado em 2008 pelo Governo Federal, por intermédio do Decreto nº 6.424 que altera o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado Prestado no Regime Público – PGMU (Decreto nº 4.769). O PBLE tem como meta fazer a conexão de todas as escolas públicas urbanas à internet por meio de tecnologias que asseguram a qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público no país.

Com a assinatura do Termo Aditivo ao Termo de Autorização de Telefonia Fixa, as operadoras autorizadas alteram a obrigação de instalarem postos de serviços telefônicos (PST) nos municípios pela instalação de infraestrutura de rede para suporte à internet em alta velocidade em todos os municípios brasileiros e conexão de todas as escolas públicas urbanas com manutenção dos serviços sem ônus até o ano de 2025.

A administração desse programa é realizada pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em parceria com o Ministério das Comunicações (MCOM), o Ministério do Planejamento (MPOG) e com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

Em teoria, banda larga pode significar internet rápida, mas, na prática, essa não é a situação atual no contexto escolar. Nessa questão respondida pelos professores, há uma igualdade de percentual nas respostas em “Sim, sempre” e “Às vezes, mas

quase sempre não funciona” e 25% “Não tem acesso”. De acordo com Lucas Rocha<sup>52</sup>, a internet pode chegar com uma velocidade muito baixa e acredita-se que há uma desigualdade entre as escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Conforme o Programa Banda Larga nas Escolas, todas as instituições de ensino deveriam receber 2 megabits por segundo (Mbps) ou a maior velocidade comercial disponível pela operadora de internet na região da escola, variando essa qualidade de acordo com a quantidade de pessoas que estão usando a rede. Se tiver uma pessoa usando 2 Mbps, vai ser uma boa conexão. No entanto, se for considerar a lógica da escola, são muitos alunos conectados ao mesmo tempo, além da equipe administrativa.

Apesar de ser possível aprimorar trabalhos pedagógicos sem o uso das TICs, com ela, o tempo seria poupado, melhoraria a produtividade, aumentaria a possibilidade de desenvolvimento dos conteúdos pedagógicos e poderia criar mais comprometimento com os alunos. Dentro deste ambiente de uso das tecnologias, o acesso ao *www* (*Word Wide Web*), rede mundial de computadores, é o principal utensílio de disseminação destas tecnologias e dos serviços que possam oferecer.

Sabe-se que a utilização de computadores traz benefícios para a educação e melhora a performance do aluno. Adicionado a isso, alguns estudos indicam que a utilização da internet no ambiente escolar é um elemento motivador no processo de ensino-aprendizagem (RICOY; COUTO, 2009). No entanto, é necessário que essas políticas e esses programas educacionais sejam analisados e fiscalizados, já que os recursos públicos são gastos e as ações necessitam gerar os resultados desejados.

As perguntas 12, 13 e 14 (gráficos 13, 14 e 15) enunciam sobre a prática do professor para acesso de celular e aplicativos que utilizam a internet:

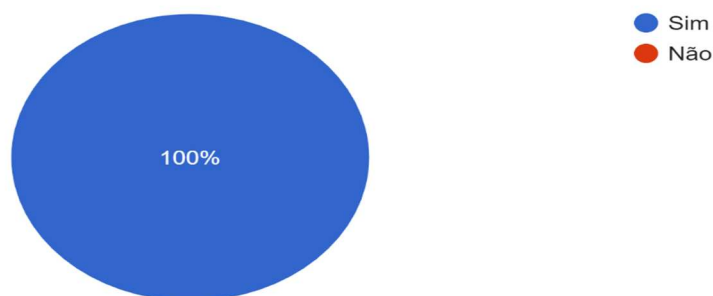
---

<sup>52</sup> Coordenador de políticas educacionais da Fundação Lemann, mantenedora de NOVA ESCOLA.

### Gráfico 13 - Você usa aparelho celular com tecnologia 3 ou 4G para navegar na internet?

12. Você usa aparelho celular com tecnologia 3 ou 4G para navegar na internet?

16 respostas

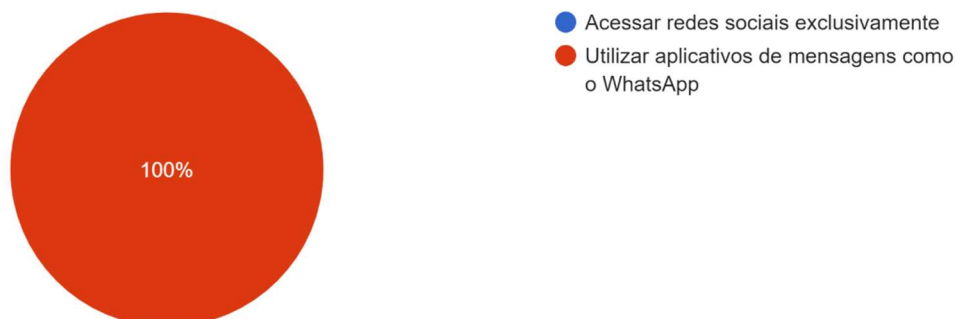


Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.<sup>53</sup>

### Gráfico 14 - Você usa a internet 3 ou 4G no seu celular para:

13. Você usa a internet 3 ou 4G no seu celular para:

16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.<sup>54</sup>

<sup>53</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.

<sup>54</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.



## Gráfico 15 - Quando usa o WhatsApp, você costuma:

14. Quando usa o WhatsApp, você costuma:

16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.<sup>55</sup>

É preciso entender que as particularidades das gerações digitais influenciam de maneira profunda a sociedade. As novas gerações são realmente as principais incentivadoras das transformações sociais. Reconhecer essas características, suas particularidades e adaptar-se a elas, envolver-se em seu contexto, é oportuno para o desenvolvimento de processos educacionais efetivos e adequados (GABRIEL, 2013).

Reconhecidas essas características, identifica-se que o aplicativo *WhatsApp* se transformou e se tornou fundamental no dia a dia das pessoas, o que significa que a utilização deste como uma ferramenta favorável educacional viabiliza uma melhor comunicação entre discentes e docentes, com isso, há mudanças decorrentes do uso deste aplicativo na educação e a oportunidade em se promover aprendizagens significativas com as comunidades cada vez mais dinâmicas e mutáveis (LACERDA; SANTOS, 2011).

É perceptível que o acesso à internet tem aumentado de forma gradativa e, com isso, o uso da rede incentiva estratégias para educação. A divulgação do *WhatsApp* seguiu esta transformação e impactou as maiores possibilidades de manutenção da conexão de internet (por meio do chamado 3G, por exemplo). Com esse cenário, entende-se que o aplicativo pode ser considerado uma alternativa eficaz para o ensino-aprendizagem, já que suas ações colaborativas tendem a motivar seus usuários (OLIVEIRA et al., 2020).

<sup>55</sup> Gráfico extraído da pesquisa realizada no Google Form com os 16 participantes.

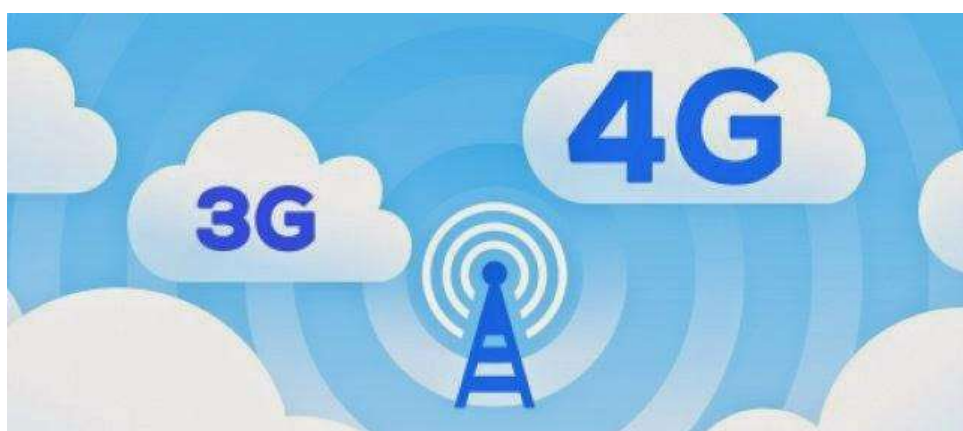
Considerando os três gráficos, as primeiras perguntas traçam o perfil de que os entrevistados possuem internet no celular, a utilizam com frequência e quando acessam o *Whatsapp*, boa parte (87,5%) o utiliza para mensagens por escrito, enquanto que 12,5% faz uso para mensagens de texto + mensagens de voz e imagens.

Em se tratando do docente que trabalha na educação básica e/ou na educação superior, é necessário que ele procure ou escolha algum suporte que deve ser utilizado, com base na aplicação que julgue mais conveniente. Todavia, é indispensável que ele tome conhecimento sobre tais aplicativos e seus usos, para, dessa forma, escolher como construir uma parceria colaborativa entre seus alunos, assim como demonstrar e consolidar o interesse pela aprendizagem de novas maneiras de comunicação, que estão em plena mudança (HONORATO; REIS, 2014).

A rede 3G surgiu em no início de 2001 e tem como objetivo a interatividade por meio da internet móvel do celular, possuindo cobertura com qualidade superior às conexões anteriores. Com ela, novos serviços foram desenvolvidos, tornando possível a realização de videoconferência, jogos interativos, *download* de vídeos e mensagens de voz, sendo que as funções estão disponíveis em qualquer lugar, desde que tenha cobertura de operadora de telefonia.

Com a terceira geração, houve a revolução da telefonia móvel, pois foi possível navegar em tempo real na internet até em lugares fechados, como elevador e metrô, algo que não era realizável com 2G.

Figura 11 - Diferença entre 3G e 4G



Fonte: Uol Dicas – Assistência Técnica<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Disponível em: <<https://assistenciatecnica.uol.com.br/dicas/qual-e-a-diferenca-entre-3g-e-4g.html#rmcl>>. Acesso em jan.2021

A internet 4G tem todas as vantagens da 3G e apresenta tecnologia de quarta geração LTE (Long Term Evolution<sup>57</sup>), como velocidade superior de quatro a cem vezes em comparação ao 3G, ou seja, enquanto a 3G dificilmente consegue atingir mais de 2 Mbps de velocidade, a conexão 4G possui uma que varia de 100 Mbps até 1 Gbps. Exemplo: um arquivo de MP3 que demoraria quatro minutos para ser baixado numa rede 3G, ele pode levar apenas 10 segundos em uma 4G.

Sobre o aplicativo, o *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular gratuitamente, permitindo aos seus usuários a criação de grupos, envio de mensagens, imagens, vídeos e áudio, assim compartilhar localizações, fazer chamadas ou videochamadas. Quando as mensagens forem enviadas para um celular que está fora da área de cobertura ou desligado, elas são automaticamente salvas e recuperadas para serem recebidas quando a rede é restaurada ou o dispositivo for ligado. Uma outra vantagem é que não tem necessidade de se lembrar senhas ou nomes de usuários, já que o aplicativo funciona por meio de números de telefone e se integra com a agenda de endereços dos usuários.

De acordo com Rodrigues (2015), o *WhatsApp* é um dos recursos mais significativos para estimular transformações na comunicação apresentada pelos ambientes educacionais, sendo o aplicativo mais popular em mais de 140 países e, conseqüentemente, a plataforma de celular que mais se desenvolve entre os usuários brasileiros.

Honorato e Reis (2014) fizeram um estudo com o objetivo de mostrar como o *WhatsApp* pode ser utilizado em auxílio à atividade docente, permitindo a troca de informações entre alunos e, também, entre alunos e professores. O estudo demonstrou que o aplicativo é uma ferramenta importante para realizar esclarecimentos da participação de alunos e professores em atividades de aprendizagem.

Ademais, Araújo e Bottentuit Junior (2015) buscaram pensar sobre a inclusão de diferentes metodologias no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de aprendizagem de alunos do ensino médio, assim como introduzir o *WhatsApp* como aplicativo de comunicação didático-pedagógica viável ao

---

<sup>57</sup> Evolução de Longo Prazo

ensino de filosofia. Assim, os autores demonstraram que é possível, desde que estudantes utilizem seus celulares (com o aplicativo) com o objetivo de dar atenção somente às questões escolares.

A pergunta 15, última do questionário, e o gráfico aduzido a seguir informam sobre a localização da escola. Serão utilizadas as iniciais EE para Escola Estadual e EM para Escola Municipal:

Gráfico 16 - Você trabalha predominantemente em:

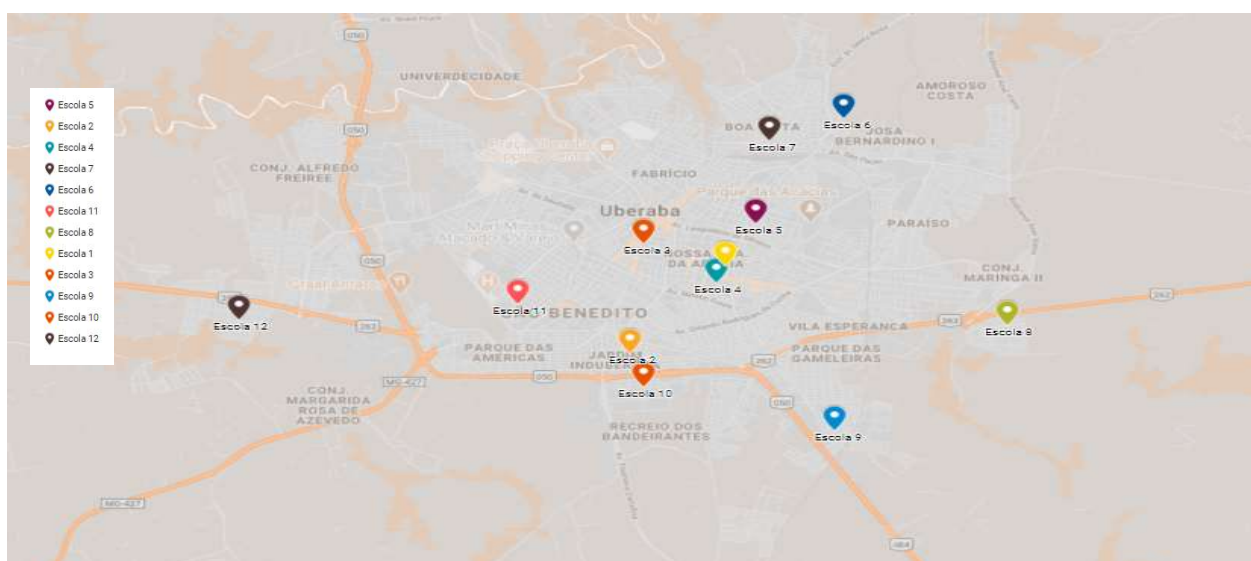
15. Você trabalha predominantemente em:

16 respostas



Fonte: Elaborado pelo Google Form, 2021.

Figura 12 - Mapa Geográfico de Uberaba com as escolas selecionadas



Fonte: Google Maps<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Criado a partir do Google Maps em janeiro de 2021.

Para realização desse trabalho, foram selecionadas, de maneira geral, escolas que estivessem localizadas em bairros com certo distanciamento entre elas, considerando escolas centrais e de regiões mais periféricas. Quando se trata de localização, percebe-se que, diante das alterações que a sociedade brasileira vem passando, com um planejamento urbano deficitário, com crescimento populacional e dos problemas socioeconômicos nas áreas urbanas, além disso, existe uma preocupação com a área educacional, porque ela está dentro desse contexto.

Nesse propósito, Santos (2012) evidencia que o estudo sobre a localização de escolas públicas em áreas urbanas precisa de uma constante avaliação, fazendo com que os alunos possam frequentar as escolas mais próximas de suas casas. Além disso, que possam conseguir o acesso e permanência na escola, reduzir os custos com o deslocamento e também contribuir com os gestores educacionais no processo de tomada de decisões quanto à inauguração de novas escolas, como também para avaliação e (re)organização das escolas existentes (SANTOS, 2012).

A escola é formada por um sistema complexo e é composta por um grupo de fatores (recursos pedagógicos, equipamentos, formas de avaliação) e de pessoas que estão envolvidas em um conjunto social de valores, regras, modos de vida, entre outros. Pode-se dizer que se trata de uma instituição que deve ser entendida, entre várias possibilidades, por sua localização geográfica. O local onde a escola está inserida determina suas relações com o meio, com as pessoas e com as situações de ensino-aprendizagem.

A sua localização, seja urbana ou zona rural, central ou periférica, ou em áreas de risco, como nas favelas, os símbolos da redondeza que são incorporados na linguagem e divididos pelas pessoas, influenciam as aprendizagens, as experiências realizadas, o currículo trabalhado na escola, entre outros. Os saberes previamente adquiridos afetam na construção do conhecimento. No Brasil, geralmente os alunos são encaminhados para escolas próximas de suas casas, apontando que a localização escolar é um indicador de perfil de criança e jovem que será agrupado na unidade escolar.

Toda escola está localizada em uma comunidade dentro de um contexto social “sobre o qual não tem controle, mas que influencia fortemente as relações estabelecidas nos espaços escolares e, conseqüentemente, o processo de ensino/aprendizado” (SOARES, 2004, p.86). Assim, é habitual o entorno escolar apresentar limitações. No entanto, quando esse tipo de empecilho é conhecido e

explorado adequadamente pela gestão escolar e corpo discente, isso pode gerar oportunidades para aumentar a qualidade na aprendizagem dos alunos e dos professores e, simultaneamente, colaborar para a melhoria da escola.

Para muitas instituições, como declarado por Soares (2004, p. 86) “o seu local de instalação determina o tipo de aluno que será atendido, já que os sistemas públicos, frequentemente, alocam o aluno à escola mais próxima de sua residência”. O autor anuncia ainda que:

[...] mesmo no setor público brasileiro que aloca recursos às escolas de maneira central e, portanto, mais equitativa, os recursos materiais e humanos das escolas refletem sua localização. As escolas situadas nas periferias urbanas e que, portanto, atendem predominantemente alunos de nível socioeconômico mais baixo, apresentam frequentemente piores condições materiais, corpo docente menos qualificado e experiente do que as escolas públicas localizadas na região central das capitais.

É preciso ponderar também, como outra questão importante, que o entorno está profundamente relacionado à qualidade da educação escolar, que precisa de fatores e de dimensões intraescolares e extraescolares.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É significativo pensar que, na contemporaneidade, ocorreram muitas mudanças no papel do ensino-aprendizagem na vida das pessoas e em boa parte de todos os parâmetros que interferem nela. Essas transformações que estão relacionadas ao novo cenário econômico, social, político e cultural da sociedade da informação foram chamadas de várias maneiras e abordadas em várias perspectivas.

Coll (2014) ressalta a revolução das TIC's nos últimos anos, como, por exemplo, o crescimento do número de usuários da internet, a divulgação da web social e das ferramentas e aplicações informáticas (blogs, wikis, redes sociais, ambientes de compartilhamentos de recursos, entre outras.). Além disso, há o gradativo aumento das tecnologias móveis e sem fio, assim como, dos dispositivos eletrônicos associados (*smartphones* e *tablets*) e o avanço da computação em nuvem. Todos esses recursos já são utilizados por boa parte dos alunos e professores, o que também, pode ser usufruído como ferramenta para aprendizagem na escola.

É verdade que existe na realidade da sala de aula muita discussão sobre como integrar as novidades tecnológicas ao dia a dia escolar. A desconfiança com relação ao uso das novas tecnologias apontadas por alguns docentes entrevistados demonstra que ainda há muitos desafios para incorporar essas ferramentas de forma efetiva, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Outro fator que reproduz desconfiança é o receio de a tecnologia atuar como algo de desatenção. No uso da internet, por exemplo, o medo é que os alunos acabem voltando a atenção do conteúdo para as redes sociais.

Quando se trata de escolas públicas, a infraestrutura também é um empecilho para que todos possam usufruir de outras práticas de ensino. Algumas instituições não possuem computador disponível para que cada aluno não necessite de dividi-lo com outros colegas. Fora isso, o acesso à internet nem sempre é oferecido para os alunos, limitando o uso apenas para a documentação na secretaria.

Por outro lado, no cenário da era digital, os professores perceberam que o mundo evoluiu e que o jeito de fazer educação hoje não é o mesmo de outra época. Diante desta nova realidade, os professores entrevistados conseguem trabalhar em conjunto com a tecnologia, contribuindo de forma significativa com o aprendizado dos alunos. No caso de Língua Inglesa, eles costumam utilizar videoaulas, memes, jornais em inglês, entre outros recursos, para que possam incluir algo “diferente” nas aulas.

O que se percebe com todas as respostas é que, de maneira geral, os professores possuem o letramento digital, conseguem, por exemplo, acessar *Whatsapp*, redes sociais e podem trabalhar utilizando esses dispositivos.

Considerando a declaração de Coll (2014), é possível entender os resultados da pesquisa com os professores, já que a sua grande maioria tem conhecimento sobre a importância do uso das TICs e procuram utilizá-la de maneira adequada nas práticas diárias.

As tecnologias oferecem um potencial importante no contexto de ensino e de aprendizado. O emprego das TICs, segundo Coll (2014) não deve ser visto como um fim em si mesmo, tão pouco como uma razão necessária que provocará um processo de inovação e também de melhorias das práticas educativas. Elas são vistas como mais um recurso a serviço da dinâmica que as aprimora, engloba e determina a concretização e o alcance das possibilidades oferecidas aos professores e alunos, para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

Na contemporaneidade também é preciso observar que a heterogeneidade é uma característica forte no processo educacional. Pessoas são diferentes, pensam diferente, aprendem diferente. Têm ritmos diversos. E essa é a realidade. É importante que a escola “prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p.7).

De forma geral, a utilização das TICs nas escolas enfrenta muitas barreiras, não só por alguns professores que não querem se adequar às novas tecnologias de ensino, mas também por falta de recurso das próprias instituições. Alguns fatores são perceptíveis e determinantes quando se fala de barreiras para as tecnologias de ensino e aprendizagem, tais como: quantidade de suporte técnico disponível, níveis de confiança, qualidade da formação, ausência de conhecimento técnico para operar os equipamentos, resistência à mudança, entre outros.

Os níveis de acesso às TIC são fatores categóricos da utilização dos materiais pelos professores. No entanto, não é necessariamente a falta de equipamento que explica o caso de uma escola com baixo acesso. Muitas vezes a quantidade de equipamentos é inadequada, ou esses estão inadequadamente organizados na escola. O equipamento deve ser gerenciado de uma forma a assegurar o pleno acesso a todos que podem usá-los. (PELGRUM, 2000; FABRY e HIGGS, 1997).



As Tecnologias Digitais, em especial, os dispositivos móveis, extrapolam as paredes das salas de aulas e são facilmente absorvidos pelos alunos. Entre os propósitos em questão, é necessário que a escola defina momentos para estruturar e planejar formas mais viáveis de programar um projeto que trabalhe as tecnologias móveis, assim como a sua inserção no seu planejamento, principalmente quando integrado à outras tecnologias, fazendo com que haja um aliado ao processo educacional.

É necessário, ademais, repensar o uso do celular, por exemplo, no cotidiano da escola. O uso do dispositivo móvel na prática educativa integrada a outras tecnologias pode despertar o interesse às competências a serem desenvolvidas na sala de aula. Nesse sentido, há a necessidade do professor em propor um acordo com o aluno, ou algumas regras no que diz respeito ao uso do dispositivo móvel no ambiente escolar, mais especificamente, em sala de aula.

Transformar o discurso da inclusão dos dispositivos móveis na educação, os desafios e o processo de ensino e aprendizagem não são fáceis, pois implica rever verdades construídas, ampliar percepções, deslocar processos já existentes, exigindo ouvir o outro, dialogar com as pessoas. Além disso, é necessário que o sistema de ensino e aprendizagem proposto pela escola, ofereça mediações pedagógicas que possibilitem o acesso as tecnologias, informação e comunicação por meio de estratégias de interação das diversas mídias.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para que os professores se conscientizem sobre a importância do uso dos dispositivos móveis na escola, entendendo melhor sua percepção e alimentando uma busca de propostas para facilitar os trabalhos pedagógicos e a aprendizagem dos alunos. Seria interessante também se houvesse alguma proposição no campo da formação dos professores, como, por exemplo, os cursos de licenciaturas prepararem os professores para uso das TDIC nas escolas ou também que os sistemas escolares tenham um programa permanente de formação em torno das tecnologias digitais, já que é algo que está em constante atualização.

Conclui-se que as tecnologias utilizadas para um fim pedagógico e educacional exponenciam as possibilidades de o professor ensinar e do aluno aprender, além de, claro, oferecer a oportunidade para que o aluno desenvolva a sua autoaprendizagem. Quando for usada com significação e critério, a TIC pode contribuir para a produção do conhecimento e a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para que isso

aconteça, é necessário que os docentes se adaptem às diferentes tecnologias de informação e de comunicação, precisando, no entanto, atualizar seus conhecimentos e, subsequentemente, poderão ter a capacidade para selecionar a melhor forma de integrá-las em sua prática educativa.

## 7 REFERÊNCIAS

- ABREU, R. A. S. “Cabeças digitais”: um motivo para revisões na prática docente. *In*: NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (org.) **Cabeças digitais**: o cotidiano na era da informação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 163 – 180.
- ALMEIDA, José Fernando. **Educação e Informática**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- ALVES, Rubem. **Do universo à jabuticaba**. São Paulo: Planeta, 2020.
- ANDRADE, Fernando Teixeira de. **O medo, o maior gigante da alma**. s.e/ s.d.
- ANFREDO, Maria Teresa. Políticas de informatização das escolas são suficientes para o acesso ao conhecimento? **Revista Eletrônica De Jornalismo Científico**. Campinas, fev.2012. ISSN 1519-7654. Acesso em: <https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=74&id=927>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- ARAUJO, Lúcia Deborah Ramos de. “O desafio do texto para docentes de todas as disciplinas: construindo questões”. *In*: NETTO, Tania Maria de Castro Carvalho & PRAXEDES, Carmem (org.) **Licenciatura sem fronteiras**: semiosferas em transformação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016. p. 175-188 (Cadernos de Graduação: dialogando com a práxis).
- ARAÚJO, P.C.; BOTTENTUIT JUNIOR, J.B. O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de filosofia. **Revista Temática**, Salvador, Ano XI, n. 02. Fev/2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 24 novembro. 2020.
- ARENA, Dagoberto Buim. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100042&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100042&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em 16 jun. 2017.
- BACCEGA, M.A. **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo: SENAC, 2003.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adoldo; TREVISANI, Fernando M. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a05v32n3>>. Acesso em 26 set. 2018.

BAJARD, Élie. O desenvolvimento da consciência gráfica através do ProCle. *In: Secretaria Municipal de Educação Marília*. (org.). À Procura da Compreensão da Língua Escrita. Marília, 2014. p. 5-22.

BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. *Ensino Em Revista*, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 201-225, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/35412/18636>>. Acesso em 10 fev. 2020.

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. *In: DAVID, C. M. (Org.). Desafios contemporâneos da educação* (recurso eletrônico). 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

BAKHTIN, M.M. Os estudos literários hoje. *In: BAKHTIN, M.M. Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 359-366

BAKHTIN, M.M. **O discurso no romance**. Questões de literatura e estética. A teoria do romance. Trad. A.F. Fernadini et al. 3. ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1993. p. 71-210.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. *In BAKHTIN, M.M. Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BANNELL, R. I. et al. **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis: Vozes, 2016.

BATISTA, A. A. G. FREDERICA, P.; CARVALHO-SILVA, H. H.; RIBEIRO, L. A. V. A escola e os territórios vulneráveis das grandes cidades. **Salto para o Futuro**, Brasília, n. 22, p. 16-26, nov. 2013. Disponível em: <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Artigo-SaltoparaoFuturo.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BAWDEN, David. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Literacies*: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, pp. 17-32.

BEAUDOUIN, V. (2002/6). De la publication à la conversation. *Lecture et écriture électroniques*. **Réseaux**, v.116, p.199-225, jun. 2002. Disponível em:

<https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2002-6-page-199.htm>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, Brasília, v. 80, n. 196, p.383-403, set/dez. 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

BERBEL, Neusi A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Seminário: **Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n.1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <[http://proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel\\_2011.pdf/](http://proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf/)>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BOLTER, J. D. **Writing space**: the computer, hypertext, and the history of writing. London: Erlbaum, 1991.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 23-40.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Software Livre e Educação: uma relação em construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 205-234, jan./abr. 2014. Disponível em: <[www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br/)>. Acesso em: 06 dez. 2020.

BOWEN, T.; WHITHAUS, C. **Multimodal literacies and emerging genres**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2013.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. *In*: ARAÚJO, Júlio César (Org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. *In*: ARAÚJO, Júlio César (Org.) **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 181-195.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. (Versão dezembro 2017). Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 06 jun. 2020

BUSTILLO, L. N., & NASCIMENTO, G. A. F. Letramento digital: reflexos no mundo do trabalho. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, 18(2), 111-130., fev 2018. DOI: <https://doi.org/10.18759/rdgf.v18i2.977>. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/323096465\\_Letramento\\_digital\\_reflexos\\_no\\_mundo\\_do\\_trabalho](https://www.researchgate.net/publication/323096465_Letramento_digital_reflexos_no_mundo_do_trabalho)>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-303, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300014>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300014&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-4698. Acesso em: 13 mai. 2020.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: <[https://www.academia.edu/1540437/Letramentos\\_Digitais\\_e\\_Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Professores](https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores)>. Acesso em: 22 mai. 2020.

BUZATO, M. E. K. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores. **Dissertação de mestrado**, IEL, Unicamp, 2001.

CARDOSO, G. L. Novas tecnologias digitais de informação e Comunicação aplicadas à educação no Brasil: o estado da arte. **Revista de Letras Norteamericanas - Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 9, n. 19, p. 185-200, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamericanas/article/view/2167/1819>>. Acesso em: 15 de out. 2020.

CARTER, P.C.; GREENBERG, K.; WALKER, M. S. Should Professors Ban Laptops? How classroom computer use affects student learning. **Education Next**, Chicago, 22 de Agosto, 2017. Disponível em: <http://educationnext.org/should-professors-ban-laptops-classroom-computer-use-affects-student-learning-study/#>. Acesso em 22 ago.2020.

CARVALHO, M. G.; BASTOS, J. A. S.; KRÜGER, Eduardo Leite. Apropriação do conhecimento tecnológico. *In*: João Augusto S. L. A. Bastos. (org.). **Desafios da Apropriação do Conhecimento Tecnológico**. 1ed. Curitiba: Cefet/PR, 2000, v. p. 07-26

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 19.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2009.

CASTRO, Franciana Carneiro da. Aprendendo a ser professor(a) na prática: Estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. **Dissertação**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2002. (Dissertação de Mestrado)

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: Do leitor ao navegador. SP: EDUNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. 2ª Reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Edunesp, 1999.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1999.

CHARTIER, Roger. **Inscrever & apagar**. Cultura escrita e literatura. Tradução Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. *In*: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C.A.S. (org.). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. São Paulo: Editora UNESP, 2014, p. 21-42.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHAUÍ, M. (1994). USP 94: a terceira fundação. *Estudos Avançados*, 8(22), 49-68. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9680>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

COELHO, Fabio André C; ARAUJO, Lúcia Deborah. “Análise de textos e estilo – por uma leitura desacostumada na teoria e na prática”. *In*: **Caderno Seminal Digital**. Vol.26 no. 26, jul-dez 2016.

COELHO, Fábio André Cardoso; SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento; ARAUJO, Lúcia Deborah (Org.). **Literatura, leitura e gêneros textuais** - contribuições do/ao ensino de língua portuguesa. Série Língua Portuguesa e Ensino. Vol 3. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018.

COLL, César. Os educadores, as TIC e a nova ecologia da aprendizagem. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 29, n. 272, p. 82-84, maio 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, London, v. 4, p. 164-195, 2009. DOI: 10.1080/15544800903076044. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

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

COSCARELLI, C. V. (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI; Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola, 2014.

CRUZ, Rossana Reguillo. **Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto**. Bogotá: Editorial norma, 2000.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro, FENAME, 1972.

DE LACERDA PAIVA, Deise; ZACARIAS DE ANDRADE, Jéssica. A Identificação das Competências Digitais Na Base Nacional Comum Curricular Para O Uso das Tecnologias da Informação E Comunicação Na Educação Básica. **CIET:EnPED**, [S.I.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/381>>. Acesso em: 27 maio 2018.

DEFODON, C. Abécédaire. In: BUISSON, F. (Org.). **Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire**. Paris: Librairie Hachette et Cie, 1911. p. 2-3.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. *In: III Encontro Nacional de Hipertexto*. Belo Horizonte, UFMG, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & B. SCHNEUWLY. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Tradução e organização de Rojo, R. H. R. & Cordeiro, G. S In Schneuwly, B.; Dolz, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. pp. 95-128.

DOMINGUES, J. E. Lousa e giz: você aproveita bem essa tecnologia? 2015, Blog: **Ensinar História**, 08 de abril de 2015. Disponível em: <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/lousa-e-giz-voce-aproveita-bem-essa-tecnologia>>. Acesso em: 01 de jan. de 2021.

ECO, U. **From Internet to Gutemberg**. 1996. Tradução João Bosco Mota Alves. Florianópolis: UFSC, 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~joao.bosco.mota.alves/FromInternetToGutenberg.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2020.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1995

ELIA, Silvio. **Língua e literatura para o ensino do segundo grau e cursos vestibulares**. 4.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FAVA, Rui. **Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes**. Cuiabá: Carlini e Caniato, 2012.

FERREIRA, Jorge Brantes, et al. A disseminação da aprendizagem com mobilidade (M-learning). **Pesquisa Brasileira Em Ciência Da Informação E Biblioteconomia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1981-0695.2013v8n1.17731>. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/issue/view/1280>>. Acesso em: 12 nov. 2020.



FILÉ, Valter. Novas tecnologias, antigas estruturas de produção de desigualdades. *In*: FREIRE, Wendel; AMORA, Dimmi (Org.) et. al. **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRAGA, Érica. **Investimento em educação no Brasil é baixo e ineficiente**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/02/investimento-em-educacao-no-brasil-e-baixo-e-ineficiente.shtml>> Acesso em 03 set. 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Wendel; AMORA, Dimmi (Org.) et. al. **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

FREITAS, M. T. A. A internet na escola: desafios para a formação de professores. *In*: NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (Org.) **Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação**. Rio de Janeiro: Ed. PUCRio, 2006. p. 191 - 208.

GABRIEL, M. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GAYDECZKA, Beatriz e KARWOSKI, Acir Mario. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 151-174, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v18i1.15301>. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15301>> Acesso em: 05 jan. 2021.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, Maria Teresa Assução de (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.

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

GONTIJO, C. M. M; LEITE, S. A. S. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: Uma análise histórico-cultural. **Educ. Soc.** Campinas, v.23, n.78, 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a09v2378.pdf> > Acesso em: 03 out. 2018.

GOODY, J. **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University, 1977.

GOODY, J. **The interface between the written and the oral**. Cambridge: Cambridge University, 1987.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (org). **Educação e Tecnológica: Desafios e perspectivas**. São Paulo, Cortez, 1999.

HEATH, S. **Protean shapes in literacy events**: ever-shifting oral and literate traditions. *In*: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990. p. 65-110.

HONORATO, W.A.M.; REIS, R.S.F. WhatsApp: uma nova ferramenta para o ensino. *In* IV SIDTECS - Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias E Sociedade, 4. **Anais**, 2016, Itajubá, MG. Universidade Federal de Itajubá, 2016. p. 01-06.

HONORATO, W.A.M.; REIS, R.S.F. WhatsApp: uma nova ferramenta para o ensino. Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, 4. **Anais...** Disponível em: <http://www.sidtecs.com.br/2014/wpcontent/uploads/2014/10/413.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich]. Porto Alegre: Penso, 2015.

JONES, T. B.; BARRET, D. C. **Harnessing the dynamics of public education**: preparing for a return to greatness. New York: Rowman and Littlefield, 2016.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. ISSN 1982-2014. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

KOBAYASHI, Eliana e ZAMPINI, Eugenio de Felipe. Multiletramentos e Autonomia: Um Estudo de caso no Ensino de Língua Inglesa. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 138-159, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: a grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **As Exigências da Formação do Professor na Atualidade**. Maceió: UFAL, 2000.

LACERDA SANTOS, G. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 2, p. 307-320, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 02 jul. 2020.

LACERDA SANTOS, G. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 2, p. 307-320, mai./ago. 2011. <Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a07.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

LANKSHEAR, Colin e KNOBLE, Michele. Researching New Literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. **E-Learning and Digital Media**. 2007;4(3):p. 224-240, set/2007. DOI: <https://doi.org/10.2304/elea.2007.4.3.224> Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/elea.2007.4.3.224>>. Acesso em: 15 out. 2020.

LEITE, Lígia Silva. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. *In*: FREIRE, Wendel; AMORA, Dimmi (Org.) et. al. **Tecnologia e educação**: as mídias na prática docente. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

LEMKE, J. L. (1998). Metamedia literacy: transforming meanings and media. *In*: D. Reinking; L. Labbo; M. McKenna; R. Kiefer (Org.). **Handbook of literacy and technology**: transformations in a post-typographic world. Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 283-301.

LEMKE, Jay L. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. *In*: J.R. Martin & R. Veel (Org), **Reading Science** (pp. 87–113). London: Routledge, 1998.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Dec. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 dezembro 2020.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?** Rio: Editora 34, 1996.

LIMA, Patrícia Rosa Traple. Novas tecnologias de informação e comunicação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do Estado de Santa Catarina.

**Dissertação de mestrado.** Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~edla/orientacoes/patricia.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2021

LITTLEWOOD, W. T. **Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MACIEL, Edson Jose. A formação do professor para as novas tecnologias na educação. **Monografia de Pós-Graduação em Prática Docente.** Criciúma: Santa Catarina, UNESC, 2004. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000025/000025A6.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula. **Revista Morpheus** - Estudos Interdisciplinares em Memória Social, [S.l.], v. 1, n. 1, sep. 2014. ISSN 1676-2924. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/4014>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino.** 4.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. 233p.

MEURER, J. L. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada.** Florianópolis: Editora Insular, 2000.

MOITA LOPES, L.P.; ROJO, R.H.R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (Org.) **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2004, p. 14-59.

MONTE-MOR, Walkyria. **Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views.** São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <<http://data.ufl.udn.vn/bitstream/DHNN/20/1/12-Walkyria%20Monte%20Mor.pdf>>. Acesso em 15 out. 2020.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAN, José M; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Revista Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.6474>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>. Acesso em: 15 set. 2020.

MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NOVAIS, A. E. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. *In*: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-94.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. A Pesquisa-Ação como Estratégia de Formação Continuada de Professores: Uma Perspectiva de Atenção À Heterogeneidade. Natal, 2001. **AFIRSE**. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica3/035.pdf>. Acesso em 18/05/2020.

OLIVEIRA, E.D.S.; ANJOS, E.G.; OLIVEIRA, F.S.; SOUSA, H.M.; LEITE, J.E.R. Estratégias de uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um Curso de Formação de Professores e Tutores. *In*: Simpósio Internacional de Educação a Distância. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. **Anais...** 2014. Disponível em: [www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/download/835/425](http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/download/835/425). Acesso em: 29 dez. 2020.

ONG, W. J. Writing is a technology that restructures thought. *In*: BAUMANN, G. **The written word: literacy in transition**. Oxford: Clarendon, 1986, p. 23-50.

ONG, W.J. **Orality and literacy: the technologizing of the word**. London: Methuen, 1982. Trad. Oralidade e cultura escrita. Campinas: Papirus, 1998).

ONU — **Organização das Nações Unidas**. Agenda 2030. New York: ONU Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 13 jun. 2020

ORLANDI, Eni Pulcinelli. LEITURA perspectivas interdisciplinares. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

PAHL, Kate; ROWSELL, Jennifer. **Literacy and Education: The New Literacy**

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. *In*: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 595-613. Disponível em: [www.veramenezes.com/endipe.pdf](http://www.veramenezes.com/endipe.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

PELLANDA, Nize Maria Campos, Eduardo Campos Pellanda. **Ciberespaço: Um hipertexto com Piere Lévy**. Porto Alegre: Artes e ofício, 2000.

PEREIRA, J.T. **Educação e a sociedade da informação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

PEREIRA, Rodrigo Acosta. Gêneros do discurso e práticas de ensino/Aprendizagem de línguas – questões sobre letramento. *In*: Seminário Nacional, 2, Seminário Regional, 5, de Formação de Professores, 07 a 10 de Maio de 2007, Universidade Federal de Santa Maria, BRA. **Anais...** 8p. (Cd-Rom, arq<Artigos Seminário\Políticas Públicas de formação políticas públicas formação/autores)

PERISCINOTO, Alexandra. **Geração Y Chega ao Mercado de Trabalho**. Callcenter.inf.br, 2008. Disponível em: <http://www.callcenter.inf.br/artigos/34038/geracao-y-chega-ao-mercado-de-trabalho/imprimir.aspx>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PETARNELLA, L. **Escola analógica, cabeças digitais: o cotidiano escolar frente às tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação**. Campinas: Alínea, 2008.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. P. 15-34.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Petrópolis: Vozes, 2016.

POWERS, W. **O BlackBerry de Hamlet: filosofia prática para viver bem na era digital**. São Paulo: Alaúde Editorial, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. **Manuais de Organização do Trabalho Institucional** – LEX. Uberaba, MG: Prefeitura Municipal de Uberaba. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,40182>>. Acesso em 15 jan. 2021

RAMOS, Altina; M. FARIA, Paulo; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 17-36, jul. 2014. ISSN 1981-416X. DOI:<http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01> Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

RAMOS, D. K. As tecnologias da informação e comunicação na educação: reprodução ou transformação? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 44–62, 2011. DOI: 10.20396/etd.v13i1.1165. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1165>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

REINKING, D. et al. (org.). **Literacy for the 21st Century**: technological transformation in a post-typographic world. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reinking.htm>>. Acesso em: 8 set. 2020.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – letramento e novos suportes de leitura e escrita. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

RICOY, M. C.; COUTO, M. J. V. S. As tecnologias da informação e comunicação como recursos no ensino secundário: um estudo de caso. **Revista Lusófona de Educação**, v. 14, n. 14, p. 145-156, 2009. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1123>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

RODRIGUES, Rosângela. A importância da referenciação na escrita de textos no ensino fundamental. 2018. 162f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018

RODRIGUES, T. A utilização do aplicativo WhatsApp por professores em suas práticas pedagógicas. 2015. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 6. *In*: **Anais...**, Recife, 2015. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais>. Acesso em: 24 ago. 2020.

ROGERS, Carl. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.  
ROJO, R. (Org.) **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. & H. COLLINS. (2006). Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. *In*: Karvoski, A. M.; B. Gaydeczka; K. S. Brito (Org.) **Gêneros textuais – reflexões e ensino**. RJ: Ed. Lucerna. p. 107-130.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Nova York: HarperCollins, 2018.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lúgia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, A. C. de A. O Estudo de Localização de Escolas Públicas em Áreas Urbanas. 2012. 92p. **Dissertação de Mestrado em Transportes**. (Departamento de Engenharia Civil e Ambiental) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>>. Acesso em: 01 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo, Cortez Editora, 1995

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas da linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n 11, p.5-16, mai./ago, 1999.

SECCHI, Leonardo. **Análise de Políticas Públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016. 238 p. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SEMIS, Lais. Metade das escolas públicas possuem banda larga - e elas não são tão largas assim. **Nova Escola Gestão**. São Paulo, 10 de jul. 2017. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1850/metade-das-publicas-possuem-banda-larga-e-elas-nao-sao-tao-largas-assim>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SETTE, Sonia Schechtman; AGUIAR, Márcia Angela; SETTE, José Sérgio Antunes. Formação de professores em informática na educação: um caminho para mudanças. In: **Coleção Informática para a mudança na educação** – Ministério da Educação/ Secretaria de Educação à Distância e Programa Nacional de Informática na Educação. Disponível em: < <http://escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro05-Sonia%20Sette%20et%20alii.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SILVA, Gercléide Gomes da. **Oralidade e Escrita: Uma Questão De Letramento**. Natal: UFRN, 2009. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT30/30.1.pdf>. Acesso em 05 de jun. 2020.

SILVA, Marco. Que é interatividade. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago. 1998.



SILVA, Maximiano de Carvalho. Sousa da Silveira e as suas lições de português. Prefácio à obra de SILVEIRA, Sousa da. Lições de português. 9.ed. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1983. **Coleção Linguagem**, no. 23. Reprodução fac-similada do texto definitivo (de 1964).

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. *In*: ARAUJO, J. C.; DIEB, M. (Org.) **Letramentos na web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23- 46.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)**, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5550>. Acesso em: 08 abril 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, Dec. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SOTO, U. Ensinar e aprender línguas com o uso de (novas) tecnologias: novos cenários, velhas histórias? *In*: SOTO, U. et al. **Novas tecnologias em sala de aula**: (re)construindo conceitos e práticas. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 11-24.

SOUCHIER, E. Quelques remarques sur le sens et la servitude de la typographie: pratiques, discours et imaginaires. **Cahiers Gutenberg**, Saint-Martin-d'Hères, n. 46-47, p. 69-98, 2006. Disponível em: <[http://cahiers.gutenberg.eu.org/cg-bin/article/CG\\_2006\\_\\_46-47\\_69\\_0.pdf](http://cahiers.gutenberg.eu.org/cg-bin/article/CG_2006__46-47_69_0.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SOUCHIER, Emmanuël. Da "letrure" à tela: ler e escrever sob olhar das mídias informatizadas. Tradução: Dagoberto B. A; Adriana P. B. A. **Ensino Em Revista**, v. 22, n.1, p. 211-229, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/30722/16782>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SOUCHIER. Emmanuël. L'écrit d'écran, pratiques d'écriture & informatique. **Communication & Langages**, França, n. 107, p. 105-119, jan./mar. 1996. Disponível em:< [http://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1996\\_num\\_107\\_1\\_2662?pageid=t1\\_115](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1996_num_107_1_2662?pageid=t1_115)>. Acesso em: 15 jan. 2021.

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

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. *Studies in the classroom*. 2 ed. London: Sage Publications Ltd., 2012

TERRA, M. R. Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês. 2009. 263f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, SP, 2009.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard educational review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

THEISEN, Jossemar de Matos. Novos Estudos dos Letramentos: novas práticas de leitura e escrita. **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 4, v.4, n.1, p. 164-179, jan/jun 2014. Disponível em:  
<<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/download/355/246>>. Acesso em: 03 mai 2020.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Nied, 1999.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VERGNANO-JUNGER, C. S. Leitura na tela: reconstruindo uma prática antiga. *In*: SOTO, U. et al (org.). **Novas tecnologias em sala de aula**: (re)construindo conceitos e práticas. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 25-33.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professor. Trad: Zoia Prestes. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vygotsky. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jan. 2021.

VIOL, Juliana; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. As Práticas Do Professor Que Ensina Matemática e Suas Inter-Relações Com As Tecnologias Digitais. **Revista e-Curriculum**, n. 12, v.2, maio/out. 2014. Disponível em:<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20312>>. Acesso em: 26 Jan. 2021.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929.

WELLING, J.; LEVINE, M. H. The digital promise: transforming learning with innovative uses of technology. A white paper on literacy and learning in a new media age. Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, **Apple**. 2009. Disponível em: <https://www.intel.com.tr/content/dam/doc/white-paper/education-the-digital-promise-transforming-learning-with-innovative-uses-of-technology-paper.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020

WOLSEY, T.D. **Text complexity in the digital era**: an F for online reading? Literacy Beat. Disponível em <http://literacybeat.com/2012/08/28/text-complexity-digital-reading/>. Acesso em: 29 set. 2020.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133- 148.

## 8 APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO – ROTEIRO – ETAPA 1

LETRAMENTOS DIGITAIS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE UBERABA –  
MG

Pesquisa Universal CNPq 2018

### TERMO DE CONSENTIMENTO - LINGUA INGLESA

Convidamos você a participar da pesquisa: LETRAMENTOS DIGITAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (6 AO 9 ANOS) EM UBERABA - MG.

O objetivo desta pesquisa é investigar as práticas de letramentos digitais dos professores de língua portuguesa e inglesa - de escolas públicas estaduais de ensino fundamental (5.º ao 9.º ano) em Uberaba - visando identificar concepções e matriz de referência de letramento digital, bem como produzir e socializar protótipos digitais, contribuindo, assim, para a formação continuada de professores e efetivação do uso das tecnologias digitais nas escolas.

Sua participação é importante, pois num contexto de pesquisa científica, Universidade e escolas devem trabalhar colaborativamente para atualizar o conhecimento científico e divulgar as experiências em sintonia com as tendências do século XXI. Escola e Universidade devem exigir lideranças altamente qualificadas, inovadoras e autênticas que reconheçam a natureza complexa do ensino e aprendizagem com as novas tecnologias digitais.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário assinar o TCLE, responder a um questionário semiestruturado e participar de um encontro do grupo focal acerca dos letramentos digitais, no local: primeira etapa na escola em que atua e a segunda etapa na sala 311 do Centro Educacional; com tempo estimado de 30 minutos para a primeira etapa e uma hora na segunda etapa, na data de acordo com os dias de sua disponibilidade para a primeira etapa (questionário) e o encontro do grupo focal num dia em que será agendado previamente pelos pesquisadores e participantes da pesquisa.

Os riscos desta pesquisa são a quebra da confidencialidade de dados (nome do pesquisado), alterar o ritmo e o planejamento da instituição, o não retorno da pesquisa aos pesquisados e à instituição. Serão minimizados ou evitados porque não divulgaremos a identificação dos professores participantes, tampouco a respeito da

identidade da escola e do professor participantes da pesquisa e toda forma de generalização será evitada. Para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes medidas: todos os participantes da pesquisa serão tratados com letras aleatórias ou números e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Para não alterar o ritmo da escola, todas atividades propostas (etapa 1 aplicação do questionário) serão no horário do intervalo dos professores participantes. O encontro do grupo focal será realizado em data previamente agendada e que não comprometa a agenda dos participantes da pesquisa. Espera-se que sua participação na pesquisa seja voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa atividade lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores; assim, este projeto de pesquisa tem como tema o estudo das práticas dos letramentos digitais.

Os sujeitos participantes da pesquisa serão professores de língua portuguesa e inglesa da educação básica, que lecionam em escolas públicas de ensino fundamental (6.º ao 9.º ano) em Uberaba– MG. A justificativa para esta pesquisa decorre da necessidade de diagnosticar o perfil e os saberes que constituem o letramento digital dos professores, da necessidade de desenvolver produtos e estratégias didáticas para o ensino da leitura e da escrita de gêneros textuais em ambientes digitais.

Dessa forma, contribuir para que o professor com os alunos desenvolva atividades em que os alunos possam comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo com autoria na vida pessoal e coletiva. Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Reafirmando: sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto a sua participação na pesquisa acerca dos letramentos digitais e a formação continuada de professores de

línguas, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Você concorda em participar desta pesquisa?

Sexo

- Feminino  
 Masculino

Idade

- 18 a 30  
 30 a 40  
 40 a 60  
 Acima de 60

Você Trabalha Numa Escola Pública

- Municipal De Ensino Básico Predominantemente  
 Municipal De Ensino Fundamental Predominantemente  
 Estadual De Ensino Médio Predominantemente

Quantas horas por semana você dedica para preparar as aulas? (estudo, planejamento)

- 2 a 5  
 5 a 10  
 10 a 15  
 acima de 15

1. Qual foi a principal razão que fez com que você se tornasse professor?

---

---

---

---

2. Você acredita que as novas tecnologias digitais (smartphones, tablets, netbooks) devem estar em sala de aula? Por quê?

- ( ) sempre
- ( ) às vezes
- ( ) nunca

3. Você usa tecnologias digitais no ensino de língua? (computador, tablet, celular...)

- ( ) sempre
- ( ) às vezes
- ( ) nunca

Por quê? Quais instrumentos/dispositivos você usa (aponte três)?

---

---

---

---

4. Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais da esfera artístico-literária com uso das novas tecnologias digitais? Conto, poema, Hq, Crônica, Trailer...

- ( ) sempre
- ( ) às vezes
- ( ) nunca

Se não respondeu NUNCA, por favor relate como você usa as ferramentas digitais no contexto apresentado.

---

---

---

---

5. Você expõe, explica, discute com seus alunos a respeito dos gêneros textuais não literários com uso das novas tecnologias digitais? (esferas jornalísticas, artísticas...)

- sempre  
 às vezes  
 nunca

Se não respondeu NUNCA, por favor relate como você usa as ferramentas digitais no contexto apresentado.

---

---

---

---

6. Você concorda com o uso de aparelhos digitais móveis (smartphones, celulares, tablets) durante as suas aulas?

- sempre  
 às vezes  
 nunca

Por quê?

---

---

---

---

7. Você acredita que o uso de computadores e dispositivos de mobilidade (cellphones, tablets etc) em sala de aula ajuda no ensino da língua INGLESA?

- sempre  
 às vezes  
 nunca

Por quê?



---

---

---

---

8. Seus alunos escrevem os textos em papel ou em dispositivos digitais?

- ( ) sempre no papel (caneta, lápis e folha de papel ou caderno)  
( ) mais da metade das vezes em papel mas algumas vezes em plataformas digitais  
( ) metade em papel e metade em ambiente digital  
( ) pouco em ambiente digital e raramente em papel  
( ) sempre em dispositivos digitais

Se a sua resposta foi mista, você poderia explicar em quais situações você solicita produções em papel e em dispositivos digitais?

---

---

---

---

9. Sua escola providencia e disponibiliza dispositivos eletrônicos digitais aos alunos como o UCA, por exemplo?)

- ( ) sempre  
( ) às vezes  
( ) nunca

O que você pensa a respeito disso?

---

---

---

---

10. Cada estudante tem acesso a um equipamento de informática pessoal?

- ( ) Sim  
( ) Não, estudantes compartilham os equipamentos

- ( ) Não, há apenas alguns equipamentos compartilhados por grupos de alunos
- ( ) Usa o laboratório de informática na escola

11. Sua escola tem rede wifi (internet sem fio) com acesso livre para professores e alunos?

- ( ) Sim, sempre.
- ( ) Às vezes, mas quase sempre não funciona
- ( ) Não tem acesso

12. Você usa aparelho celular com tecnologia 3 ou 4G para navegar na internet?

- ( ) Sim.
- ( ) Não.

13. Você usa a internet 3 ou 4G no seu celular para:

- ( ) Acessar redes sociais exclusivamente.
- ( ) Utilizar aplicativos de mensagens como o *WhatsApp*.

14. Quando usa o *WhatsApp*, você costuma:

- ( ) apenas enviar mensagem por escrito.
- ( ) enviar mensagens por escrito e emoticons.
- ( ) enviar mensagens de voz exclusivamente.
- ( ) compartilhar vídeos e imagens.
- ( ) envio mensagens de texto, voz e imagens quase sempre.
- ( ) mensagens de texto, som, imagens, sons, compartilho mensagens em grupos.

15. Você trabalha predominantemente em:

- ( ) Uma escola municipal num bairro na cidade.
- ( ) Uma escola municipal no centro urbano na cidade.
- ( ) Uma escola estadual num bairro da cidade.
- ( ) Uma escola estadual no centro da cidade.