



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**  
**LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA**

**GUSTAVO FERREIRA DIAS**

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA:  
PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA DE JOÃO PESSOA**

**João Pessoa**

**2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

GUSTAVO FERREIRA DIAS

**Tecnologias digitais na sala de aula: percepções e práticas de  
professores de língua inglesa de João Pessoa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Me. Rafaela Carla Santos de Sousa**

**JOÃO PESSOA**

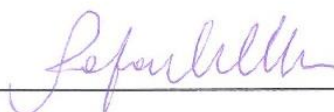
GUSTAVO FERREIRA DIAS

**Tecnologias digitais na sala de aula: percepções e práticas de professores de língua inglesa de João Pessoa**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito para obtenção do grau de Licenciado no Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba

**Data de aprovação:** 05/06/2018

**Banca examinadora:**



---

**Orientadora**

Profa. Me. Rafaela Carla Santos de Sousa (UFPB)



---

**Examinadora**

Profa. Dra. Mariana Pérez Gonçalves da Silva (UFPB)



---

**Examinadora**

Profa. Dra. Ana Carolina Vieira Bastos (UFPB)

---

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

D541t Dias, Gustavo Ferreira.

Tecnologias digitais na sala de aula: percepções e práticas de professores de língua inglesa de João Pessoa / Gustavo Ferreira Dias. - João Pessoa, 2018.  
47 f. : il.

Orientação: Rafaela Carla Santos de Sousa.  
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Letramento digital. 2. Língua inglesa. 3. Tecnologias na sala de aula. 4. Formação docente. I. Rafaela Carla Santos de Sousa. II. Título.

UFPB/CCHLA

*Remember that you are all people and that all people  
are you.*

*Remember that you are this universe and that this  
universe is you.*

*Remember that all is in motion, is growing, is you.*

*Remember that language comes from this.*

*Remember the dance that language is, that life is.*

*Remember.*

*(Joy Harjo)*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente aos meus pais. Obrigado por terem sempre colocado a educação e saúde de seus filhos acima de todos os outros aspectos da vida.

A toda minha família, por todo carinho e apoio nas escolhas tanto da vida quanto acadêmicas. Pai, dona Carmem, Graciana, Glenison, Júnior, Rayssa, Tia Margarida, Anderson, Marcella, Edriana, Fausto, Karol, Laís, tia Guia e todos os outros familiares, obrigado por tudo.

Aos amigos da graduação. Ingrid e Isabor, irmãzinhas a UFPB me deu, obrigado por todo apoio e carinho, academicamente ou não, que vocês têm me dado. Também, em especial para Raphaela e Lucas, tenho um carinho imenso por vocês. A todos esses sobre quem já comentei nesse parágrafo e todos os outros amigos que conheci na UFPB nas várias disciplinas, meu obrigado. Espero que as outras pessoas também tenham ótimas companhias como eu tive.

À família que fiz no trabalho, agradeço por todo carinho e cuidado que vocês têm por mim.

À professora Rosycléa Dantas e especialmente a todos os alunos que conheci nos meus estágios no Instituto de Cegos da Paraíba Adalgisa cunha. O tanto que aprendi e cresci com vocês, tanto como pessoa e como profissional, é impossível de medir. Saibam que podem contar comigo sempre.

Aos professores que marcaram minha graduação; Angélica Maia, Barbara Cabral, Barthyra Cabral, Betânia Medrado, Cláudia Caminha, Danielle Almeida, Fábio Bezerra, Francieli Martiny, Genilda Azeredo, Maria Azeredo, Jailine Farias, Joelton Duarte, Liane Schneider, Ribamar de Castro, Rozilma, Sandra Luna, Walison Costa e todos os outros que a memória não me permitiu escrever neste espaço, meu muito obrigado por tudo que aprendi com vocês. Espelho-me em vocês e tentarei levar, pelo menos um pouco do que aprendi com vocês pela vida e carreira.

À professora Mariana Pérez, por todo cuidado, conselhos e confiança depositado em mim durante esse tempo que convivemos. Tê-la conhecido foi fundamental para minha formação. Obrigado também por me apresentar o EFOPLI, mais uma família que eu tenho hoje.

À minha orientadora, Rafaela Carla, toda minha gratidão por ter me aceitado nessa jornada, pelo incansável comprometimento e especialmente por toda a paciência na construção desse trabalho. Obrigado por tornar isso possível.

À minha irmã, Graciana, por todo amor, carinho que tem por mim e principalmente por deixar esse universo com mais brilho com as vidas de Maria Sofia e Maria Heloísa, meu muitíssimo obrigado.

A tia Margarida, por todo carinho, confiança, força, conselho e palavras com que me presenteia a cada dia. Obrigado por ser mais uma mãe na maravilhosa lista de mães que a vida me deu. Fico muito feliz de estar cada dia mais próximo da senhora.

À minha prima, tia, mãe, entre outros títulos, Edriana, por todo carinho, cuidado e amor que tem por mim. Dez páginas destas não seriam suficientes para demonstrar o quanto a amo e sou grato por tê-la em minha vida.

A Andrezza Melo, por toda força e suporte que me deu na vida pessoal e acadêmica. Obrigado por acreditar em mim quando, especialmente, eu não acreditava. Agradeço também por ter emprestado *The Catcher in the Rye* que me chamou atenção para a língua inglesa.

Por último, à minha mãe, Maria das Graças Ferreira Dias. Obrigado por todo amor, carinho e confiança em que me banhou a vida toda. Agradeço pelo exemplo de força e bondade que senhora foi e ainda é. Na esperança de que a deixe orgulhosa e com a certeza que me envias amor e proteção de onde quer que esteja: este trabalho é em sua homenagem.

## RESUMO

A cada dia é mais perceptível a influência da globalização e dos avanços tecnológicos em nossas vidas. Ambas possibilitaram novas linguagens e novas formas de se comunicar (COPE; KALANTZIS, 2000), exigindo-nos novas práticas de leitura e de escrita, de novos letramentos. Dentro desses, por consequência da grande popularidade e número das tecnologias digitais, desponta a necessidade de se abordar o letramento digital. A escola, por ser uma das mais importantes agências de letramentos, passou a ser cobrada por esse letramento digital (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014). É de nosso interesse observar e analisar como professores de Língua Inglesa residentes da cidade de João Pessoa compreendem e integram as novas tecnologias em seus cotidianos de ensino. Para um melhor debate sobre a questão, traremos neste trabalho um traçado histórico dos conceitos de letramento até o letramento digital, assim como abordaremos como a Língua Inglesa e as novas tecnologias de informação e comunicação vêm dispostas em dois dos documentos oficiais que regem a educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo em que os professores foram entrevistados a respeito de seu contexto docente, suas opiniões, conhecimentos e aplicações das tecnologias digitais na sala de aula. Observações sobre tais dados apontam tanto o interesse destes professores por novas possibilidades e métodos de utilização das tecnologias digitais na sala de aula como também para algumas aplicações já reais destas tecnologias. Esta pesquisa também atenta para o fato de que, tão importante quanto à motivação dos professores para a integração das tecnologias à sala de aula, é a necessidade de oportunizar conhecimento e formação dos mesmos acerca do assunto. Programas organizados pelo governo do estado, como o Programa Giramundo, pelo governo federal, como a PROINFO, além de outros tipos de formações continuadas vêm se apresentando como oportunidades para estes professores melhor entender e aplicar tecnologias em suas salas de aula. Além disso, dados da nossa pesquisa também ilustram alguns dos impedimentos e dificuldades encarados por estes professores na integração de tecnologias ao seu cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Letramento digital. Língua inglesa. Tecnologias na sala de aula. Formação docente.



## ABSTRACT

Every day, the influence of globalization and the technological advances in our lives are more noticeable. Both factors enabled the rise of new languages and new ways to communicate (COPE; KALANTZIS, 2000), requiring new reading and writing practices, new literacy abilities. Within these, due to the popularity and the increasing number of new technologies, there is a necessity to address digital literacy. The school, being one of the most important literacy agency, has been demanded for this digital literacy (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014) It is in our best interest to observe and analyze how some English teachers, from the city of João Pessoa, understand and integrate new technologies in their teaching routine. For a better debate on the issue, we shall bring, in this paper, a historical overview from the concepts of literacy to digital literacy, as well as the discussion on how the English language and the ICT are structured in two official documents that govern the Brazilian education, the National Curricular Parameters (1998) and the National Common Curricular Base (2017). This research has a qualitative approach in which teachers were interviewed about their teaching context, their opinions, their knowledge, and the application of digital technologies in their classroom. Comments on such data points to the interest of these teachers in new possibilities and methods for the use of digital technologies in the classroom, as well as in actual applications for these technologies. This research also focus on the fact that, as important as their motivation to integrate technologies in the classroom, it is also necessary to provide them with further knowledge and professional development in the subject. Programs organized by the state government, such as the Giramundo Program, by the federal government, such as PROINFO, among other types of teacher's professional development programs are presented as opportunities for these teachers to better understand and apply technologies in their classrooms. In addition, data from our research also illustrate some of the impediments and difficulties faced by these teachers in the integration of technologies into their daily school life.

**Keywords:** Digital literacy. English language. Technologies in the classroom. Teacher's professional development.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 LETRAMENTO, LETRAMENTOS, NOVOS LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS – REVISANDO TEORIAS .....</b>	<b>13</b>
<b>2 LETRAMENTO DIGITAL .....</b>	<b>18</b>
2.1 IMPORTÂNCIA .....	19
2.2 O LETRAMENTO DIGITAL NO CONTEXTO BRASILEIRO E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	21
2.2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - LÍNGUA INGLESA E TECNOLOGIA .....	24
2.2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - A LÍNGUA INGLESA, OS MULTILETRAMENTOS E AS NTIC.....	27
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>31</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>33</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>47</b>
APÊNDICES 1 .....	47

## INTRODUÇÃO

Em uma sociedade globalizada cada vez mais rica e complexa em questões de informação e conhecimento, vê-se, a cada dia mais, a necessidade de que professores e alunos saibam utilizar as tecnologias para melhor conviver, aprender e trabalhar. Porém, para além de usuários dessas tecnologias e receptores de informação e conhecimento que elas proporcionam, é necessário que saibam analisar criticamente e também avaliar todo este conteúdo. Ou seja, é necessário criar cidadão críticos e que, mais que receptores, também sejam produtores de conhecimento (UNESCO, 2009).

Como destaca Oliveira (2013), do mesmo modo que atingem outros aspectos da sociedade, as transformações ocasionadas por essas novas tecnologias modificam como pensamos, como conhecemos e lidamos com o saber. Por isso, é crucial que a educação reconheça e acompanhe tais mudanças e transformações, visto que as práticas educacionais mais tradicionais não contemplam todas as habilidades necessárias para os estudantes nos dias de hoje. Lira e Maciel (2008 *apud* OLIVEIRA, 2013) corroboram essas reflexões quando ressaltam que o campo da educação

não fica à parte das transformações e, sobretudo, os avanços tecnológicos promovem o surgimento de novas categorias de redação, de leitura e de alterações no processo de ensino/aprendizagem, exigindo uma nova postura por parte dos professores diante dos alunos, marcada, principalmente, por um maior comprometimento e uma forte inserção no meio digital (LIRA; MACIEL, 2008 *apud* OLIVEIRA et al. 2013, p.330).

As novas tecnologias proporcionaram a criação de novos espaços, novos ambientes e, conseqüentemente, novas linguagens. Mesmo que os avanços tecnológicos afetem as diferentes áreas da educação, o grande potencial de troca de informação e comunicação e as novas linguagens necessárias para essas trocas acarretam uma maior responsabilidade aos professores de língua. E, sendo o inglês, por seu *status* de *língua franca*, a língua dos avanços científicos, tecnológicos e particularmente da internet, como trazem os documentos oficiais da educação brasileira (BRASIL, 1998; 2017), o professor de Língua Inglesa passa ser o foco dessa responsabilidade.

Essa forte presença das tecnologias digitais no ambiente educacional exigiu que o ensino-aprendizagem tomasse dimensões ainda maiores e trouxesse uma nova definição de letramento que englobasse essas novas ferramentas, o letramento digital (LIRA; MACIEL, 2008 apud OLIVEIRA et al. 2013).

Na posição de professores e de usuários de tecnologias digitais no nosso cotidiano, curiosos das possibilidades destas no meio educacional, veio à nossa atenção a necessidade de um estudo mais aprofundado do termo de letramento digital, desde sua conceituação até as práticas sociais que permeiam tal termo. Por esse motivo traremos nas seções seguintes mais explicação acerca do mesmo.

Ao estudar sobre a Língua Inglesa e os avanços tecnológicos, suas influências e possíveis aplicações na educação, é imprescindível levar em consideração como elas estão dispostas no contexto da educação brasileira. Com esse intuito, analisaremos tais questões dentro de dois dos documentos que regem a educação brasileira; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) , respectivamente.

Por fim, com a finalidade de aproximar mais à nossa realidade local e também estimular um debate acerca da presença e integração das tecnologias digitais na sala de aula, analisaremos os dados das entrevistas realizadas com professores de Língua Inglesa residentes da cidade de João Pessoa acerca destes temas.

Diante desse contexto, esse trabalho tem como objetivo discutir sobre a conceituação de letramento digital, sua presença e espaço nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular e investigar a compreensão de professores de inglês residentes da cidade de João Pessoa acerca da presença e necessidade de integração das NTIC no contexto da sala de aula.

Assim, como objetivos específicos este trabalho pretende analisar como os documentos oficiais que regem a educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), dispõem sobre o ensino de língua inglesa na escola, seus focos e objetivos; comparar como dispõem os documentos oficiais da educação acerca do ensino de língua inglesa e a integração das NTIC na sala de aula; refletir sobre a presença e integração das NTIC nas salas de aulas; e investigar as percepções, opiniões e experiências dos professores de inglês residentes da cidade de João Pessoa acerca do uso de tecnologia em sala de aula.

Com a presença cada vez maior das novas tecnologias no cotidiano dos estudantes e professores, torna-se ainda mais necessária a reflexão acerca do uso e da integração destas tecnologias à sala de aula, uma vez que, como aponta Coscarelli e Ribeiro (2014), a escola passou a ser cobrada por esse letramento digital. Porém, como as autoras apontam, mesmo com as possibilidades muitos professores mostraram resistência em utilizar estas tecnologias, seja por não se sentirem capacitados, por não terem oportunidades de formações, entre outros.

Autores como Borges (2015) apontam que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) podem ter servido de desmotivadores aos professores de Língua Inglesa, pela questão do documento recomendar o foco na habilidade da leitura. Tal foco significaria não trabalhar a língua em toda sua complexidade comunicativa, limitando ainda mais o trabalho do professor. Quanto à presença não tão expressiva das novas tecnologias dentro dos objetivos do documento, é necessário levar em conta que, na época em foi publicado, 1998, acesso às tecnologias digitais ainda não era uma realidade tão forte no país.

Tais questões, o ensino da Língua Inglesa e a uso da tecnologia na educação, nos motivaram a analisar com mais atenção o papel da Língua Inglesa e das NTIC nos documentos oficiais da educação brasileira. Especialmente pela recente publicação da Base Nacional Comum Curricular, o que nos possibilitou fazer uma análise comparativa entre os documentos. Isso nos leva a refletir sobre como as mudanças entre esses documentos podem influenciar a concepção dos professores a respeito do uso das tecnologias na sala de aula.

Este trabalho está dividido da seguinte maneira: primeiramente trazemos um breve panorama histórico sobre as teorias que embasam o letramento digital. No segundo momento trazemos conceituações de alguns estudiosos a acerca do tema, a importância que as tecnologias vêm tomando na educação e como as mesmas estão dispostas em dois documentos oficiais da educação brasileira.

Por fim, analisamos dados coletados de entrevistas que realizamos com professores de Língua Inglesa residentes da cidade de João Pessoa. Acreditamos que a análise de dados resultante da entrevista proposta neste estudo possa trazer pontos pertinentes e debates relevantes quanto ao uso das novas tecnologias digitais nas aulas de Língua Inglesa

## 1 LETRAMENTO, LETRAMENTOS, NOVOS LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS – REVISANDO TEORIAS

Com o surgimento de novas tecnologias a cada dia e com o crescimento das possibilidades de ambientes, espaços, interações e linguagens proporcionadas por tais recursos, a escola tem sido cobrada a refletir, planejar e formar cidadãos que saibam compreender e também se apoderar de todas essas ferramentas que a tecnologia oferece. Ou seja, que eles sejam letrados digitais. Contudo, para entender esse conceito, é necessário voltarmos nossos olhos para o que significa letramento e como as tecnologias se conectam à educação.

Sendo introduzido no Brasil apenas recentemente nas áreas das letras e da educação (SOARES, 2002), o termo ‘Letramento’ traz em sua definição algo que vai além da alfabetização, da codificação de símbolos. Uma das primeiras autoras a utilizar e definir o termo letramento, Tfouni (1995, apud Soares, 2002) conceituou-o destacando as diferenças entre este e a alfabetização: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, (...) o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Em conformidade com Tfouni, Kleiman (1998, apud Soares, 2002) o define como “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” Mais tarde, Soares (2002) também trouxe sua definição para o termo como o

[e]stado ou condição de quem exerce práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. (SOARES, 2012, p. 145).

Ou seja, baseado nestas definições, como explana Ávila (2012), o letramento vai além da simples decodificação de símbolos. Um indivíduo letrado é aquele que, além de saber ler e escrever, sabe também fazer uso dessa escrita e leitura no seu cotidiano e nas suas interações sociais.

Os conceitos de letramento acima citados são alguns que diferentes pesquisadores trazem, porém Soares (2002) pondera que “não há, propriamente, uma diversidade de conceitos, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno” Exemplificando pelos conceitos que trouxemos neste trabalho, ênfase

pode ser dada propriamente às práticas sociais da leitura e da escrita ou, em outros exemplos, no impacto e consequências que a prática de leitura e escrita tem sobre a sociedade.

O crescente interesse nos estudos do letramento resultou na utilização do termo em diferentes áreas, para caracterizar diferentes questões que a prática da leitura e da escrita tomava em cada uma delas (TERRA, 2013). Viu-se, com isso, a necessidade de se expandir a visão de letramento situando a escrita e a leitura nos distintos contextos sociais, tornando-se assim, segundo Street (1995 *apud* TERRA, 2013, p.32, grifo do autor) “fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que não há apenas **um** ‘letramento’ e sim ‘letramentos’”.

Ampliando o conceito de letramentos, um movimento que teve início na década de 90, apresentou o termo ‘Novos Letramentos’<sup>1</sup>. Como explica Mattos (2014), esse movimento posteriormente ficou conhecido como *New Literacies Studies*. Esses estudos que foram encabeçados por Lankshear e Knobel, com a participação de nomes como Heath, Street, Scribner e Cole “surgiram em oposição à visão tradicional, então dominante, de que letramento é um conjunto de habilidades cognitivas ou psicológicas que as pessoas possuem, e que podem ser ensinadas de maneira neutra em contextos formais ou informais de ensino”.

Os pesquisadores desse movimento acreditavam que quando o letramento é visto como uma habilidade cognitiva individual que pode ser aprendida de forma isolada e neutra, como era o caso da visão tradicional de letramento, ele passa a ser discriminatório. Visto dessa maneira, sem levar em conta as especificidades dos indivíduos, qualquer desvio do considerado “normal” da visão tradicional seria interpretado como incapacidade do aluno.

Considerando tais aspectos, os pesquisadores dos Novos Letramentos defendiam uma concepção de letramento como práticas sociais situadas, e não mais como uma habilidade cognitiva individual. Uma vez que o letramento passou a ser visto como um conjunto plural de práticas sociais, onde diferentes contextos e realidades definiam as especificidades do letramento, os pesquisadores passaram a adotar a definição no plural (MATTOS, 2014).

Outra corrente teórica, introduzida pelo *New London Group* em 1996, doravante NLG, trabalhou o termo multiletramentos, presente no documento *A*

---

<sup>1</sup>*New Literacies* - Termo trazido pelos autores Colin Lankshear e Michele Knobel no livro *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*.

*Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). Com o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação nas sociedades, este grupo queria “chamar a atenção para as maneiras com que modos comunicativos estavam proliferando e se modificando devido aos avanços na tecnologia (LARSON; MARSH, 2005 *apud* MATTOS, 2014).

Esse grupo era formado pelos americanos Courtney Cazden, James Gee e Sarah Michaels, os australianos Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmem Luke e Martin Nakata e os britânicos Norman Fairclough e Gunther Kress. Eles apontavam que naquele momento o letramento na sala de aula estava com contornos muito restritos, ou seja, limitado aos aspectos formais da língua e suas regras, sem levar em conta suas variações e nem a diversidade cultural (COPE; KALANTZIS, 2000).

Segundo Cope e Kalantzis (2000), o termo multiletramentos foi escolhido para definir os resultados da discussão do grupo em torno de dois grandes pontos; a multiplicidade de mídias e canais de comunicações e a multiplicidade cultural. O primeiro ponto demonstra a preocupação do grupo de que a sala de aula também leve em consideração os inúmeros meios e modos que as pessoas, grupos, comunidades usam para se comunicar; não é apenas o modo textual, é também o audiovisual, espacial e comportamental. E estes modos estão cada vez mais imbricados e presentes na sociedade de hoje, na construção de sentido e de comunicação entre os indivíduos. O segundo ponto foca na necessidade de valorizar e dar espaço para grupos, realidades e culturas diferentes que, até àquele ponto dos estudos do grupo, não estavam sendo prestigiados, pelo contrário, eram motivo de discriminação. Para o grupo, precisamos negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas (COPE; KALANTZIS, 2000)..

Rajo (2012) explica que no documento *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, o uso da palavra “pedagogia” vinha para afirmar a necessidade que a escola tinha que tomar para si a responsabilidade sobre os novos letramentos que vinham surgindo na sociedade, especialmente por consequência do advento das novas tecnologias de Informação e da Comunicação (doravante chamadas de NTICs). O grupo também almejava finalmente dar espaço



à grande diversidade de culturas, que já estavam presentes nas salas de aulas nos alunos e seus contextos, nos currículos escolares. Rojo (2012) define o trabalho dos multiletramentos na escola como:

um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p.8).

Rojo (2012) comenta que os estudos dos multiletramentos são unânimes em apontar algumas características importantes. Primeiramente, que os multiletramentos são interativos; mais que isso, colaborativos, por permitirem a interação em vários níveis, como na interface, ferramentas, nos espaços em redes, nas redes sociais, entre outros. E diferentemente das mídias anteriores como a fotografia, rádio, TV pré-digitais, os multiletramentos com as novas tecnologias possibilitam a interação do usuário com outros usuários, ferramentas e discursos (ROJO, 2012).

Segundo, que eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos, verbais ou não): por sua lógica interativa e colaborativa, os multiletramentos podem transgredir as relações de poder porque nelas os usuários têm chance de criar e co-criar, tendo também para si parte importante na comunicação e informação, saindo do papel de apenas receptor e um consumidor dos produtos culturais, pois se as mídias anteriores

eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação (...) centralizadas pelos interesses do capital e das classes dominantes e que colocava o receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais, a mídia digital e a digitalização (multimídia) (...) mudou muito o panorama” (ROJO, 2012, pg. 24)

Essa mudança de panorama significa a possibilidade de também sermos tanto produtores como distribuidores de sentido e de conteúdo. Esse tipo de empoderamento é essencial para a construção de um cidadão mais participativo e crítico, uma vez que, munido dessas ferramentas disponíveis, ele pode alcançar uma autonomia, pode se enxergar como capaz de fazer a diferença. Por isso existe

essa necessidade da escola ser o local onde terá a oportunidade de aprender e integrar essas ferramentas nos seus contextos e necessidades.

E, por último, que os multiletramentos são híbridos, fronteiraços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas): pela possibilidade de textos, vídeos, músicas que misturam linguagens e culturas diferentes. Ambiente destacado pode ser a *internet*, uma vez que sua estrutura em rede facilita e apropriação de conteúdos e a mistura deles, os chamados *mashups*, pelo *NLG*.

Ao falar da pedagogia dos multiletramentos e das tecnologias presentes na vida dos estudantes, Rojo (2012) destaca que é comum que se pergunte qual o motivo de incluir na escola algo que as novas gerações supostamente já sabem. Ela mesma, apoiada por Lemke (2010 *apud* ROJO, 2012), responde que o fato dos estudantes terem acesso e utilizarem tecnologias no dia-a-dia não significa que saibam utilizá-las de uma maneira que colaborem com seu aprendizado e construção de cidadania. Mais do que ser um fator de que os professores precisem se atualizar, Lemke (2010 *apud* ROJO, 2012) defende que é necessário que pensemos em como essas novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos de ensinar e aprender. Mudar não significa que o será mudado está ruim ou obsoleto, é necessário ver mudanças como possibilidades de melhoras.

Seja qual for o termo a ser utilizado, letramento, letramentos, novos letramentos ou multiletramentos, o foco está em mudar a perspectiva do aluno como apenas receptor de conhecimento, decodificador de códigos, espectador e consumidor de tecnologias para transformá-lo em um analista crítico, que receba mas também saiba refletir e produzir conhecimento, discursos e significações.

Outro termo a ser trabalhado na próxima seção deste trabalho, o letramento digital, também vem com a proposta de transformar o aluno em usuário e produtor consciente e crítico, no seu caso específico, apropriando-se das novas tecnologias de informação e comunicação. Discutiremos como o conceito evoluiu com o passar dos anos e também a importância e os desafios em formar estudantes digitalmente letrados.

## 2 LETRAMENTO DIGITAL

Apesar de vivermos em uma época em que as tecnologias digitais estão bastante presentes em nossas vidas, o fato de utilizarmos algumas delas em nossas atividades diárias, realizarmos pesquisas na internet e conversarmos em aplicativos de mensagens instantâneas não nos faz, necessariamente, letrados digitais. O mesmo se aplica às atuais gerações, os nativos digitais<sup>2</sup>, termo cunhado por Prensky (2001). Nascer envolto em tecnologia não os faz obrigatoriamente usuário plenos e críticos.

Neste capítulo faremos uma breve análise do desenvolvimento do conceito de letramento digital durante os anos. Como explana Bawden (2001), o termo vem sendo utilizado desde a década de 1990 por diferentes autores, para se referir à habilidade de ler e compreender textos no formato hipertexto e multimídia. Para exemplificar, o autor traz Lanham (1995, apud BAWDEN, 2001) que tratava o termo letramento digital como sinônimo de letramento em multimídia. Bawden (2008) esclarece que o primeiro a introduzir o termo letramento digital como é tratado atualmente foi Paul Gilster. Gilster (1997, apud BAWDEN, 2008) define uma pessoa digitalmente letrada como aquela capaz de usar e entender informações vindas de vários suportes digitais. Também define quatro competências essenciais da literatura digital: a) pesquisas na internet; b) hipertexto; c) navegação-montagem; d) conhecimento e avaliação de conteúdo. Aspectos técnicos também são destacados por Xavier (2011) quando define que ser letrado digital “pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos nos textos digitais”.

Para Soares (2002), o letramento digital configura-se como um estado ou condição dos que adquirem e se apropriam das novas tecnologias digitais e exercem práticas de leitura e de escrita com as mesmas. Ribeiro (2009) trata o letramento digital como um conceito complexo, pois, para ela, este apresenta uma grande variedade, uma vez que uma pessoa pode ser letrada somente para alguns casos, como acessando e-mail ou usando redes sociais. Ou seja, o letramento digital vai de acordo com a realidade de vida e contexto do usuário.

---

<sup>2</sup>Digital Natives.

Seguindo também um viés social na conceituação do termo, Moreira (2012) sugere que letramento digital consiste em saber fazer uso da tecnologia para aplicá-los no cotidiano para gerar um benefício ou comodidade para o usuário. Em uma visão mais ampla, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17) propõem que “letramentos digitais são as habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais e comunicações digitais”.

Devido à complexidade e ao elevado número de novas tecnologias que a modernidade traz a cada dia, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) elaboraram um quadro de letramentos digitais, em que listam letramentos (alguns classificados como macroletramentos) que estão dentro do Letramento Digital, elencados por sua complexidade e também por seus focos. São exemplos: Letramento Impresso, Letramento em SMS, Letramento em hipertexto, Letramento em multimídia, Letramento em jogos, Letramento móvel, Letramento em codificação, entre outros.

Diante das definições de Letramento Digital dos autores citados acima, é possível perceber uma semelhança com os princípios da pedagogia dos multiletramentos definidos pelo *NLG*: ser um usuário funcional com competência técnica e conhecimento prático; saber analisar criticamente; ser um criador de sentidos que entende como os tipos de textos e tecnologias operam; ser transformador, utilizando o que foi aprendido de novos modos.

## 2.1 IMPORTÂNCIA

Por vivermos em um mundo globalizado em que a tecnologia está cada vez mais presente no nosso cotidiano, trabalhar o letramento digital no contexto escolar vem se tornando cada vez mais necessário. É importante que o aluno esteja preparado para receber, interpretar e também produzir informações que os avanços tecnológicos, junto da globalização, geram e possibilitam, como também estejam mais capacitados para o mercado de trabalho. Por isso, é necessário que o letramento digital seja contemplado na educação desde seus primeiros momentos e não como algo trivial que tenha seu espaço como uma habilidade bônus, pois como afirma Shirky (2010, p.3, tradução nossa), “ler não é um ato natural; não somos mais

evoluídos para ler livros do que somos para usar computadores<sup>3</sup>". Isto é, da mesma forma que os estudantes alcançaram um determinado nível de letramento através do material impresso como livros, se assim for trabalhado, também será possível tornar os estudantes letrados digitais.

As novas possibilidades trazidas pelas NTIC dão novos tons à língua. Diferentes ambientes da internet, de acordo com suas especificidades, requerem de seus usuários certo grau de entendimento para que possam fazer parte de determinado grupo. Vídeos, *podcasts*, infográficos, trazem maneiras, vocabulários, registros diferentes de acordo com seu público-alvo. Como Gee e Hayes (2011 *apud* DUDENEY, 2016) apontam, a língua está atualmente ativada e incrementada pela mídia digital.

Quando pensamos na integração de tecnologias e internet à sala de aula, é perceptível que este espaço oferece uma gama de possibilidades aos professores de língua, especialmente, o professor de língua inglesa. Primeiro, por ser um ambiente com grande potencial de comunicação e troca de informações e, em segundo lugar, porque o inglês, no seu *status* de *língua franca*, tornou-se a principal língua utilizada nesses meios tecnológicos e científicos. No uso diário dos *smartphones*, nas pesquisas na internet ou nas artes como música e cinema, a língua inglesa está presente e, por essa presença, é visível que o ensino de língua ao trazer ferramentas como o celular e o computador em situações que despertem o interesse do aluno acabe por fazer mais diferença do que o uso, muitas vezes sem uma relação com a realidade do aluno, do livro. Dudeney et al. (2016) vêm corroborar esse pensamento quando ponderam que o ensino língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras.

Também importante ressaltar, principalmente em um país como o Brasil, onde ainda existe muita desigualdade social, como as tecnologias digitais e letramentos ao redor das mesmas têm uma grande relevância na construção da cidadania do indivíduo, uma vez que, sem acesso às funcionalidades e potencialidades destas tecnologias nos diferentes contextos e principalmente sem compreender sua presença na transmissão de informação e do saber, este indivíduo estará conseqüentemente com menos possibilidades de crescer, em outras palavras,

---

<sup>3</sup>"Reading is an unnatural act; we are no more evolved to read books than we are to use computers."

estará excluído.

Corroborando esse pensamento, Coscarelli e Ribeiro (2014) destacam que a informática deve estar presente dentro da escola, pois a mesma pode ser uma porta, uma oportunidade, de reduzir a exclusão de pessoas já excluídas em diversas outras situações. O exemplo dado pelas autoras foca na capacidade que a internet tem de trazer ao usuário o acesso a algo que nunca teve, seja devido à falta de oportunidade como também devido a fatores resultantes da desigualdade social ou financeira de onde vive. Como exemplo, a internet pode proporcionar o acesso a filmes e peças teatrais para moradores de uma cidade que não tem estrutura para cinemas e peças teatrais. Outro exemplo é a possibilidade de, pela internet, alunos visitarem museus virtualmente.

## 2.2 O LETRAMENTO DIGITAL NO CONTEXTO BRASILEIRO E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Com a chegada da tecnologia digital e, posteriormente, devido aos avanços por ela atingidos, viu-se as inúmeras possibilidades de uso na educação. Com isso, como comenta Kingsley (2007, p.52, tradução nossa), “À medida que a tecnologia se torna cada vez mais comum nos ambientes educacionais, existe uma proporcional expectativa de que os educadores utilizem ferramentas digitais para colaborar com o ensino-aprendizagem<sup>4</sup>”.

No entanto, ainda segundo a autora, a rápida e constante evolução e atualização destas tecnologias tornou ainda mais difícil para os educadores a apropriação e utilização dessas novas ferramentas e métodos.

Este processo de chegada, popularização e conseqüentemente expectativa no uso das tecnologias digitais não foi diferente no Brasil. Como observa Ribeiro (2016), a chegada e popularização das tecnologias digitais no país na década de 90 deu início a um movimento direcionado à pesquisa e ao ensino, uma vez que estas tecnologias, computadores e softwares simbolizavam uma renovação e substituição nos métodos e práticas de escrita e leitura.

---

<sup>4</sup> "as technology becomes increasingly commonplace within education settings, there is a corresponding expectation for educators to utilize digital tools to support classroom teaching and learning."

Por isso, sendo a escola o local de educação e formação dos cidadãos, dela passou a ser esperado o uso e domínio destas tecnologias como também a tarefa de oportunizar esta aprendizagem aos estudante, como colocam Coscarelli e Ribeiro (2014) “como agência de letramento das mais importantes da nossa sociedade, a escola passou a ser cobrada por um dito ‘letramento digital’”.

Mas o que era esperado e cobrado, a inserção e uso das tecnologias digitais na sala de aula de uma maneira efetiva pedagogicamente falando, ainda encontra dificuldades na implementação. As autoras Coscarelli e Ribeiro em 2014 apontaram que

a maioria dos educadores apresenta resistência em inserir o computador como ferramenta de trabalho para a realização de suas atividades. Esse impasse pode acontecer pelo fato de alguns professores não estarem capacitadas para lidar com o surgimento da grande diversidade de novas tecnologias, ou, talvez, porque as escolas não ofereçam treinamento, cursos de atualização, etc (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005 *apud* MOREIRA, 2012, p. 5-6).

Moreira (2012) investigou sobre a dificuldade dos professores de aplicarem tecnologias na sala de aula, uma vez que por vivermos numa era digital, pensava-se que seria um incentivo importante aos professores. Mas, pelo contrário, segundo a autora, isso continua a ser uma tarefa árdua.

Cordeiro (2016, *apud* RIBEIRO, p.95-96) também reflete que, apesar de viverem numa era digital e utilizarem as tecnologias digitais no dia-a-dia, os professores não as trouxeram para a sala de aula quando questiona “por que os professores se tornaram socialmente usuários das TICs, mas não as empregam na escola, em suas aulas? Será que não enxergam vantagens? Ou os famigerados problemas de infraestrutura e formação de recursos humanos continuam respondendo por isso?”.

Na tentativa de incentivar a adaptação e reedição das aulas incluindo as tecnologias digitais, Ribeiro (2016) elaborou seis pontos que classificou como fundamentais para o uso justo e significativo das TICs na escola. O primeiro ponto seria a vontade de aprender. Para a autora, o interesse e a curiosidade em entender as funcionalidades de uma ferramenta são essenciais. O segundo ponto que a autora elenca é usar, ou seja, como a mesma afirma: “Se o professor não usa um computador e seus programas, se não usa redes sociais, se não conhece os mecanismos e as funcionalidades de determinados *apps* para celular, ele

certamente não poderá visualizar usos pedagógicos dessas possibilidades” (RIBEIRO, 2016, p. 101).

O terceiro ponto levantado pela autora é o de relacionar. Empregar o conhecimento que possui como usuário de tecnologias digitais a fim de trazê-las para a sala de aula e assim conseguir atingir os objetivos planejados. Porém, é importante destacar que a utilização destas tecnologias precisa ser planejada e que precisa possuir sentido pedagógico, pois, pelo contrário, como a autora salienta, “é preciso pensar as máquinas no que elas podem somar, e não apenas como redundâncias de uma aula”. O ponto seguinte é do experimentar, pois o fato de utilizar uma ferramenta digital na aula não significa, obrigatoriamente, que seu uso será exitoso. Ao encontrar uma ferramenta o professor deverá “testá-la; montar um plano de aula e pilotá-lo; verificar a receptividade de um dispositivo, lidar com seus problemas, observar erros e acertos, ajustar, replicar, estabilizar uma aula, até que surjam novas possibilidades para ela”. (RIBEIRO, 2016, p. 103)

O quinto ponto abordado por Ribeiro é o de avaliar. Após a experiência do uso de certa tecnologia ou *software*, é necessário verificar se o seu uso trouxe vantagem para a aprendizagem. Somente a substituição de um método por outro não resolve a questão, defende a autora. É necessário que a integração da nova ferramenta faça diferença, some, auxilie e promova a construção de conhecimento.

O último ponto destacado por Ribeiro é o da gestão do tempo de trabalho, que, segundo autora, tem sido um dos aspectos que “mais incomodam ou mesmo desanimam ao uso das TICs na escola e na sala de aula” (p. 104). Isso porque, um dos motivos geralmente apontado pelos professores, a preparação para o uso de certas ferramentas como computadores e projetores acabam por consumir bastante tempo de aula. No entanto, o que a autora traz como um exemplo das vantagens da integração de tecnologias à sala de aula é que

[p]ré-programar aulas no computador e levá-las para projeção em sala de aula pode significar a troca de um tempo de quadro-e-giz por outro em casa. Se um professor de Ciências ocupava parte significativa de sua aula escrevendo e desenhando na lousa, hoje ele pode gastar esse tempo em casa, enquanto prepara o material, inclusive com mais recursos modais, redistribuindo o tempo de aula entre projeção e discussão, exercícios e avaliação. (RIBEIRO, 2016, p. 106)



## 2.2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - LÍNGUA INGLESA E TECNOLOGIA

Ao analisarmos os documentos oficiais que regem a educação básica, é possível traçar um panorama de como a disciplina de Língua Inglesa está disposta neles assim como o papel das NTIC na sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) elencam dez grandes objetivos que os alunos devem atingir durante o ensino fundamental. Dentro destes objetivos, a tecnologia figura em seu nono ponto, que objetiva que o aluno seja capaz de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998).

Em sua apresentação, o documento defende que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma possibilidade de melhorar a percepção que o estudante tem de si mesmo como cidadão e, por isso, essa aprendizagem deve estar focada no uso da língua estrangeira para se comunicar e interagir com outras pessoas. Para que isso seja alcançado, os PCN expressam que o ensino dessa língua estrangeira deve centrar-se na sua função social no contexto brasileiro para o momento histórico em que foi escrito o documento, que, para os autores, está no ensino da leitura.

O fato de os PCN defenderem a leitura como habilidade principal para o ensino da língua estrangeira, a que mais se adapta à realidade da escola brasileira, é um dos pontos mais debatidos e também criticados por estudiosos. Para Borges (2015), esse tipo de limitação do ensino da língua estrangeira, no caso específico da língua inglesa, pode trazer consequências, pois em um mundo

em que a comunicação oral torna-se elemento cada vez mais decisivo em termos de troca de conhecimento, os sujeitos ativos em uma sala de aula de língua inglesa não podem ser cerceados da capacidade de se comunicar pela oralidade. Ainda que reconheçamos a importância, da comunicação escrita, tangenciar a aprendizagem oral é ficar alheia às consequências da globalização e indiferente a algumas posturas culturais universalizantes. Tal situação de alienação retira dos alunos, a capacidade de estabelecer uma relação de criticidade diante do bombardeio de informações que os atinge, e cujo impacto em suas identidades podem causar marcas para uma vida toda (BORGES, 2015, p.51).

Mais um debate sobre a tecnologia nos PCN ocorre no tópico intitulado ‘A justificativa social para a inclusão de Língua Estrangeira no ensino fundamental’ (BRASIL, 1998, p. 20) no qual é explicitado que o foco na leitura não deve ser entendido como algo restritivo que impeça o envolvimento de outras habilidades no ensino de língua estrangeira. Para os autores, “com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998, p.21).

Essa espécie de predição da incorporação de novas ferramentas à sala de aula e também de uma possível mudança de foco presente nos PCN é chamada por Borges (2015) de “exercício de futurologia”. Para a autora, pode-se interpretar que o foco na leitura dos PCN é justificado pelo contexto e conjuntura de quando ele foi produzido. Logo, a mesma defende que, com a globalização e a chegada de cada vez mais ferramentas tecnológicas, seja refletida a necessidade de mudança de focos e perspectivas deste documento (BORGES, 2015). Os próprios PCN dizem que não possuem caráter dogmático e que é necessário que o professor aprenda a refletir sobre sua prática e se reinventar (BRASIL, 1998).

Alguns trechos dos PCN apontam no sentido de que, com as prováveis mudanças na sociedade, também será necessário pensar em mudanças no ensino. O que corrobora a ideia que o documento deva ser contextualizado com a época que foi escrito. Primeiramente quando pontuam mudanças iminentes na sociedade de que “embora predomine a sociedade industrial, cada vez mais se acredita em uma economia baseada na criação e na distribuição da informação: uma sociedade mais informatizada”(BRASIL, 1998, p. 38). Posteriormente, quando o referido documento atenta para a influência dessas mudanças para o contexto educacional, ressaltando a necessidade de o professor estar preparado: “se essas megatendências forem descrições exatas do panorama futuro, é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo” (BRASIL, 1998, p. 38).

Apesar das críticas que recebeu por recomendar que o ensino da língua estrangeira no ensino fundamental tivesse seu foco na leitura, parece justo destacar o fato que os PCN não se limitaram a isso. Pelo contrário, o documento levou em

consideração as mudanças que ocorriam na sociedade, o impacto da língua inglesa pelo mundo e como isso influenciaria o ensino de língua estrangeira na educação.

Entre esses direcionamentos feitos pelos PCN, um dos primeiros tem relação com a posição que o inglês estava tomando ao redor do mundo, sua dimensão política e social: “Cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade atual essa língua, que se tornou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, tecnologia no mundo todo” (BRASIL, 1998, p. 49). Válido destacar que esse direcionamento dos PCN acabou por se concretizar aqui no Brasil: a Base Nacional Curricular Comum, que traremos mais adiante, passar a tratar a língua inglesa no seu *status* de língua franca (BRASIL, 2017, p. 237).

Dentro dos Objetivos Gerais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), os PCN voltam a destacar a influência da língua inglesa na sociedade e como ela pode trazer vantagens na construção de cidadania do aluno: “uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (BRASIL, 1998 p. 65).

Apesar de não se referir diretamente à tecnologia dentro dos objetivos de língua estrangeira para o ensino fundamental, os PCN tornam a dissertar sobre a mesma dentro do tópico de Orientações Didáticas. O documento aponta que é essencial para o trabalho do professor a atenção para o impacto da tecnologia da informática tanto na sociedade como também no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, considerando o vasto acesso ao conhecimento que a internet proporciona e que, com o conhecimento de uma língua estrangeira, mais especificamente a língua inglesa, pode ser ainda maior. Junto desta atenção quanto ao impacto que a tecnologia pode trazer à sociedade e à educação, os PCN também destacam a importância que a Língua Inglesa nesta sociedade quando ressaltam que

é inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior. (BRASIL, 1998 p.87).

## 2.2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - A LÍNGUA INGLESA, OS MULTILETRAMENTOS E AS NTIC

Decorrente de um longo processo de pesquisas, consultas e discussões, que tiveram início em 2014 e que culminou em sua homologação em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta como o documento que “estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2017 p. 5).

Logo em um dos primeiros e principais pontos da BNCC, as ‘Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular’, já é perceptível o que acreditamos ser a maior diferença entre a BNCC e os PCN: a ampla presença das tecnologias digitais dentro dos objetivos da BNCC. Como no ponto de número 4 que objetiva que o estudante saiba

[u]tilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos as linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017 pg. 7, *grifo nosso*).

Apesar deste determinado ponto não ter estrutura muito distinta de um dos objetivos do ensino fundamental dos PCN, é digno de nota pois a presença da palavra “digital” não significa apenas a utilidade das tecnologias digitais como ferramentas na educação, mas sim um reconhecimento da abrangência delas na sociedade, elevando-a à um status de linguagem.

Diferença significativamente maior é encontrada no ponto seguinte, o quinto, das competências gerais da BNCC. Enquanto nos PCN o objetivo proposto para o ensino fundamental que trata de tecnologias não chegar a ultrapassar duas linhas, na BNCC, a tecnologia toma proporções e importância bem maiores, abrangendo não só o estudante dentro da sala aula, mas também sua relação com a sociedade e consigo mesmo:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.. (BRASIL, 2017 p. 7).

Adentrando o tópico da Língua Inglesa na BNCC, vemos a concretização de uma das previsões presentes nos PCN quanto à posição e o status da língua inglesa no mundo e no contexto educacional brasileiro. Enquanto que nos PCN ela é tratada como “uma espécie de língua franca” (BRASIL, 1998, p. 47), a BNCC é enfática em apontar que “o tratamento dado ao componente (da língua inglesa) na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca” (BRASIL, 2017, p. 237).

A BNCC traz em seu texto a presença e a importância que as novas tecnologias têm no contexto social e também escolar, reconhecendo-as como mais uma das linguagens que os estudantes precisam entender, dominar e utilizar no seu dia-a-dia em diferentes contextos como acadêmico, científico e no mercado de trabalho. Além disso, reforça que o inglês, no seu status de *língua franca*, tem a capacidade tanto de viabilizar como de otimizar o acesso às tecnologias e aos conhecimentos acadêmicos e científicos. Ambos pontos acima citados, das novas possibilidades de linguagens trazidas pelas novas tecnologias e o fato da língua inglesa estar sendo potencializada pela globalização e perpassar culturas, também são aspectos importantes na formação do conceito de multiletramentos.

Apesar de tanto os objetivos dos PCN como as competências gerais da BNCC trazerem pontos que abordam as diferentes culturas e suas importâncias e os diferentes tipos de linguagens, ambos pontos cruciais dos multiletramentos, é relevante destacar mais uma diferença entre os documentos. Enquanto nos PCN, apesar do prefixo *multi* aparecer diversas vezes, apenas o termo *letramento* é presente no seu texto. Já na Base Nacional Comum Curricular, na parte que trata especificamente da Língua Inglesa, o texto é enfático em trazer essa transformação do letramento em direção aos multiletramentos quando diz que tratar o inglês no seu status de língua franca implica a

ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (BRASIL, 2017 p. 238).

A BNCC também indica que é essencial trazer à sala de aula elementos que tragam as várias linguagens que os alunos lidam no dia-a-dia:

Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula (BRASIL, 2017 p. 238).

Se um dos pontos mais criticados dos PCN, o foco na leitura e, respectivamente, alguma das suas justificativas como carga horária reduzida, classes superlotadas e material didático reduzido (BRASIL, 1998) são apontados como fatores que desmotivam um melhor cuidado e abordagem no ensino da língua estrangeira, como apontado por Borges (2015), parece justo apontar que a BNCC faz o oposto ao delinear como competências específicas da Língua Inglesa propostas que levem em consideração aspectos do mundo ao redor do estudante ao projetar a comunicação na língua inglesa

por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (BRASIL, 2017 p. 242)

Como também ao não ignorar a presença das tecnologias nas vidas dos estudantes e sim integrá-las à educação como ferramentas de construção de cidadania ao objetivar que utilizem as novas tecnologias

com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. (BRASIL, 2017 p. 242)

Por fim, com essa análise, vemos como positivo o caminho percorrido tanto a questão da língua inglesa como das tecnologias na educação dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular. Reconhecer a abrangência e importância da língua inglesa neste momento em que vivemos é essencial. E oportunizar seu acesso aos estudantes, de uma forma crítica e responsável, como propõe a Base Nacional Comum Curricular, só tende a contribuir para a construção de um cidadão crítico.

Para melhor refletir sobre o papel e espaço da Língua Inglesa e das tecnologias vêm tomando nas salas de aula, é necessário ir além dos documentos que regem a educação. Por isso, mais adiante neste trabalho, pretendemos

investigar as percepções, opiniões e experiências dos professores sobre o uso da tecnologia na sala de aula.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção descreveremos o trabalho quanto à sua abordagem, objetivos e procedimentos realizados, materiais pesquisados, os instrumentos utilizados para obtenção de dados para análise.

Quanto à abordagem, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Em relação aos objetivos, ele pode ser classificado como uma pesquisa exploratória, por ter como objetivo proporcionar maior familiaridade com o tema em questão, fomentar sua discussão e também construir possíveis hipóteses (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Para a construção deste trabalho dois tipos de procedimentos foram utilizados: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Na primeira parte, através de uma pesquisa bibliográfica, realizamos um breve traçado histórico dos conceitos de letramento, letramentos, novos letramentos e multiletramentos, através da revisão das teorias que os embasam. Na segunda parte de nosso estudo, observamos e analisamos como vêm dispostas a Língua Inglesa e a integração das NTIC em dois dos documentos oficiais que regem a educação no Brasil.

Para terceira e última parte, realizamos análise dos dados coletados através de uma entrevista. Nela, procuramos investigar as percepções, presença, utilização e opiniões acerca das NTIC pelos professores de inglês da cidade de João Pessoa. Na formulação das perguntas da entrevista procuramos contemplar os pontos destacados por Ribeiro (2016) como fundamentais para uso das TICs na sala de aula. Trazemos o quadro abaixo (Figura 1) para resumir e ilustrar tais pontos.

**Figura1** - Seis elementos fundamentais para uso justo e significativo das TICS



\*Adaptado de Ribeiro (2013)



A entrevista possui um total de dez perguntas, sendo uma de múltipla escolha e as nove restantes sendo questões abertas. Estas podem ser encontradas na seção de Apêndices (Apêndices 1). As questões foram disponibilizadas pela plataforma *online Google Docs* e enviadas a professores de inglês residentes da cidade de João Pessoa. Neste documento enviado aos professores há a explicação e objetivos deste referido trabalho, o contato com o pesquisador para possíveis dúvidas e o esclarecimento que, os participantes da pesquisa não teriam suas identidades reveladas no trabalho e que os mesmo podem solicitar a não utilização de suas respostas mesmo depois de preenchidas.

Sobre a leitura e tratamento de dados, os participantes da pesquisa serão identificados pela combinação da letra “P” e um numeral (Exemplo: P01). Sendo a letra “P” uma abreviação da palavra “professor” enquanto o numeral é utilizado apenas à guisa de diferenciação entre os participantes da pesquisa. O numeral não significa nenhum juízo de valor. Ele foi definido pela ordem cronológica em que os participantes finalizaram o referido questionário.

No total coletamos respostas de 18 (dezoito) professores de inglês da cidade de João Pessoa. Ainda que uma pequena amostra, acreditamos que os dados coletados possibilitam uma boa análise de acordo com a proposta deste trabalho, por contar, dentre as respostas, com professores representantes dos diferentes sistemas de ensino.

As respostas foram escolhidas primeiramente de acordo com a importância e compatibilidade para o debate focado neste trabalho como também, quando necessário, para expressar opinião comum da maioria dos participantes.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

As perguntas da entrevista estão assim dispostas:

Questão 1. Em que tipo de escola você atua? (É possível selecionar mais de uma alternativa):

- Escola Estadual (Paraíba)
- Escola Estadual (Outros estados)
- Escola Municipal (João Pessoa)
- Escola Municipal (Outras cidades)
- Rede Privada (João Pessoa)
- Rede Privada (Outras cidades)
- Escola de Línguas
- Outros

Questão 2. Você utiliza tecnologias no seu dia-a-dia? Cite exemplos.

Questão 3. E na sua sala de aula? Quais utiliza?

Questão 4. Você tem acesso às tecnologias na sua escola? Quais?

Questão 5. Além das tecnologias já disponíveis na sua escola, você tem liberdade para trazer outras opções? Se sim, quais já utilizou?

Questão 6. Há obstáculos na utilização das tecnologias que sua escola possui? Quais?

Questão 7. Você tem opções de estudos/formações sobre o uso de tecnologia na sala de aula? Caso sim, quais cursos você já fez?

Questão 8. Você conhece alguma lei que proíba o uso de algumas tecnologias, como aparelho celular, em sala de aula? Qual seu posicionamento em relação à isso? Por quê?

Questão 9. Há alguma ferramenta que você gostaria de utilizar e ainda não conseguiu? Por quê?

10. Você se sente habilitado para utilizar tecnologias em sala de aula? Por quê?

A primeira pergunta “Em que tipo de escola você atua, a única de múltipla escolha, tinha como objetivo identificar em qual tipo de escola os professores participantes atuam. Sendo 5 (cinco) da rede pública, 4 (quatro) da rede privada e 9 (nove) de escola de idiomas.

Questão número 2 foi a seguinte: “Você usa tecnologias no seu dia-a-dia? Cite exemplos”. Importante destacar que o uso da palavra “tecnologia” sem nenhuma especificação, como, por exemplo, “tecnologia digital” foi proposital. Como tecnologia é um termo muito amplo, e não necessariamente sempre digital, além de investigar sobre a presença delas na vida dos professores, queríamos investigar também a concepção deles sobre tecnologia e quais tipos de objetos eram mais comumente relacionados à tecnologia. Trazemos as seguintes respostas:

P09 –“*Uso smartphone, computador, caderno, agenda.*”

P10 –“*Sim. Ex. Aparelhos domésticos (ventilador, TV, microondas...), Equipamentos de uso pessoal (computadores, celulares, secadores...).*”

Como esperado, pela popularidade e funcionalidade, os itens celular e computador/notebook apareceram em todas as respostas. Também são dignas de nota as presenças de *sites* e aplicativos. Trouxemos as respostas mencionadas para demonstrar que, apesar das tecnologias digitais serem mais referidas como tecnologias, os professores compreendem a extensão do termo tecnologia.

A terceira pergunta “E na sua sala de aula? Quais utiliza?” serve como um complemento e extensão da anterior, tanto para investigar o que entendem por tecnologia como para saber quais delas usam na sala de aula. Destacamos as seguintes respostas:

P01: “*Encontro exemplos da linguagem em uso em páginas do Facebook e uso em algumas turmas, além de usar muito YouTube.*”

P09: “*Sim. Eu uso vários recursos: slides, vídeos do Youtube e jogos que estão disponíveis na internet.*”

Em ambas as respostas, de P01 e P09, destacamos o uso de plataformas que são bastante populares entre os alunos, o que pode acarretar um bom nível de interesse e participação deles como também pelo uso de material autêntico, mostrando usos reais da língua, como é destacado pela Base Nacional Comum Curricular, que, para o trabalho pedagógico, cabe, o uso de

recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. (BRASIL, 2017, p.241).

Na pergunta de número 4, perguntamos “Você tem acesso às tecnologias na sua escola? Quais?” com o intuito de investigar de quais tipos de tecnologia as escolas dispõem para os professores. Seguem as respostas destacadas:

P02: *“Sala de informática. Porém a internet lentíssima”*

P18: *“No momento a escola está sem internet nas salas de aula.”*

Decidimos trazer essas respostas pelo seguinte motivo: apesar do recorte pequeno deste trabalho, demonstrou-se que, apesar da maioria das respostas advindas de professores da rede pública informarem que a escola possui os equipamentos e laboratório específico de informática, a falta ou pouco acesso à internet ainda é um grande obstáculo. Sabe-se que a falta de internet não exclui todas as possibilidades de trabalho com os computadores, mas é inegável que ela aumentaria significativamente o número de ferramentas disponíveis para os professores.

A quinta questão “Além das tecnologias já disponíveis na sua escola, você tem liberdade para trazer outras opções? Se sim, quais já utilizou?” tinha como objetivo investigar se os professores tinham obstáculos quanto aos usos de certas tecnologias, e, caso contrário, quais tecnologias eles já levaram para a sala de aula. Trazemos as seguintes respostas para análise:

P16: *“Alguns softwares de compartilhamentos para facilitar comunicação e fazer/ corrigir dever de casa.”*

P17: *“Já pedi que os alunos usassem os seus smartphones para fazer uma pesquisa em sala de aula.”*

Positivo notar que todos os participantes responderam que têm essa liberdade para trazer novas ferramentas para a sala de aula. Entre os pontos que Ribeiro (2016) destaca como fundamentais para uma integração efetiva das tecnologias na sala de aula, experimentar e relacionar são aspectos que requerem certo tempo dos professores, logo ter essa liberdade é imprescindível.

A primeira resposta destacada, de P16, é relevante porque trata de uma ferramenta pensada tanto para a melhor integração do aluno (“facilitar comunicação”) como também dar mais oportunidades de exercitar a língua (“fazer/corrigir dever de casa”). O tipo de software mencionado parece perpassar pelo ponto de gestão de tempo de trabalho, elencado por Ribeiro (2016), pois parece um tipo de atividade que proporciona ao professor um melhor aproveitamento de tempo e aprendizado, uma vez que a correção do dever de casa já fora realizada, o professor poderá utilizar o tempo que essa correção tomaria para alguma outra atividade ou de alguma outra maneira que achar mais pertinente.

A resposta seguinte, de P17, foi a resposta que mais se repetiu nesta questão, o que demonstra que existem professores que estão planejando, tendo idéias e tentando integrar o celular à sala de aula, ao ensino, e não confrontar como algo estritamente negativo.

Na pergunta de número seis, *“Há obstáculos na utilização das tecnologias que sua escola possui? Quais?”*, procuramos investigar possíveis obstáculos na utilização de tecnologias na sala de aula. Esses obstáculos poderiam ser tanto pessoais, como falta de preparação ou vontade, estruturais, como falta ou mau funcionamento dos aparelhos ou de qualquer outra natureza. Destacamos as seguintes respostas:

P09: *“Sim, não temos internet e os computadores não estão ligados em rede, então não há como promover uma aula na sala de informática.”*

P08: *“Falta de acesso à internet e a dificuldade maior é ter o projetor disponível, já que a escola só possui um.”*

As duas respostas destacadas resumem os obstáculos que mais apareceram entre as respostas desta pergunta: primeiramente a falta ou o fraco acesso à internet para realizar quaisquer atividades e em segundo o número baixo e/ou mau funcionamento de equipamentos como computadores, projetores, cabos, entre outros. Todavia, como defende Chinnery (2014), a falta de acesso à internet não significa que os professores de inglês não possam integrar a própria internet, nem a tecnologia, no seu ensino. É válido lembrar que existe a possibilidade de acesso fora da escola, como, por exemplo, em suas residências e que a falta de laboratório não impossibilita a utilização tecnologias móveis, como os celulares, na sala de aula, opção essa que vem se mostrando como mais acessível, economicamente falando, tanto para as escolas como para os estudantes. Ambas situações podem configurar como oportunidades de integração das tecnologias ao ensino-aprendizagem.

Importante levantar um ponto sobre esta questão. Um terço dos participantes respondeu que não há obstáculos na utilização de tecnologias em sua escola. Novamente, mesmo sendo essa pesquisa um recorte pequeno dos professores de inglês da cidade de João Pessoa, é algo a se debater que todos que responderam 'não' para esta pergunta foram professores de escolas de língua ou da rede privada de ensino.

Na questão seguinte, de número sete, perguntamos “Você tem opções de estudos/formações sobre o uso de tecnologia na sala de aula? Caso sim, quais cursos você já fez?” para averiguar como os professores se preparam/prepararam para aplicar tecnologias à sala de aula. Destacamos a seguinte:

P14: *“Sim. Faço cursos a distância e participei do Gira Mundo Finlândia.”*

P7: *“No nosso caso de professores de Inglês o EFOPLI é um excelente espaço para formações que trazem o uso de tecnologias em sala de aula. Já participei de formações do EFOPLI e também pesquiso bastante na internet (um excelente banco de informações e possibilidades práticas)”.*

P11: *“Sim, apenas paguei a disciplina na UFPB recursos visuais.”*

Destacamos a resposta de P14 por representar o tipo de resposta que mais se repetiu. A alguns professores da rede pública são oferecidos programas, como o Programa Gira Mundo Finlândia<sup>5</sup>, e formações que podem focar o uso de plataformas e tecnologias na educação. Apesar de vermos essa resposta como algo positivo, é importante ressaltar que essas oportunidades são bastante recentes e às vezes bem específicas, de acordo com a organização dos programas. O planejamento de mais ofertas como estas, como uma abrangência ainda maior só tenderia a acrescentar positivamente à formação contínua dos professores. Porém, não só a oferta, é importante que seja observado se os participantes, depois de participarem e voltarem de programas e intercâmbios, conseguem implementar o que foi trabalho, em suas salas de aula.

A resposta de P07 traz um exemplo de oportunidade de formação continuada oferecida por programas da UFPB. O programa de extensão EFOPLI - Espaços para a Formação do Professor Língua Inglesa <sup>6</sup>desde 2015 oferece formação inicial e continuada para professores de inglês de várias cidades da Paraíba, de acordo com as necessidades e realidade dos mesmos. A resposta de P11 ilustra o fato de que a integração das tecnologias digitais e suas possibilidades estão dentro dos interesses dos estudantes e por eles são buscadas (a disciplina citada na resposta, Recursos Visuais, não faz parte do quadro de disciplinas obrigatórias no curso de Letras Inglês da UFPB). Também válido destacar dentro das respostas, o ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional,<sup>7</sup> programa educacional criado pelo MEC para promover o uso pedagógico das TIC na rede pública de ensino fundamental e médio.

Mesmo com as possibilidades de cursos de formações acima citados, é importante destacar o fato de que cerca de metade dos participantes da pesquisa deram resposta negativa para esta pergunta. Isso traz um questionamento se a não participação em formações seria por falta de acesso e poucas oportunidades ou por não sentirem necessidade desse tipo de estudo. Independente da resposta, ambos os casos merecem atenção. É necessária uma maior oferta de formação para esse assunto como também é importante que o professor não deixe de tentar se

---

<sup>5</sup> Programa de intercâmbio internacional realizado pelo Governo da Paraíba para professores e alunos da rede estadual de ensino com o objetivo de qualificação destes em países que se destacam no segmento educacional.

<sup>6</sup> Para mais informações, *website* oficial: [www.ufpb.br/efopli](http://www.ufpb.br/efopli)

<sup>7</sup> Mais sobre o ProInfo em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>

aperfeiçoar cada vez mais, especialmente por ser um assunto que evolui de maneira tão rápida.

Na questão seguinte, de número 8, perguntamos “Você conhece alguma lei que proíba o uso de algumas tecnologias, como aparelho celular, em sala de aula? Qual seu posicionamento em relação a isso? Por quê?” a fim de investigar se os professores têm conhecimento das Leis Estadual<sup>8</sup> e Municipal<sup>9</sup> que dispõem sobre o uso de celulares dentro das escolas. Respostas que analisaremos são as que se seguem:

P01 – *“Não conheço. Não acho certo que haja proibição, considerando que os alunos tenham maturidade pra perceber os momentos de usá-lo. o uso moderado de tecnologia.”*

P14 - *“Não conheço. Acredito que o uso do celular com propósitos educativos acrescenta e muito ao processo de aprendizagem. É também uma boa oportunidade em que os alunos compartilham conhecimento tecnológico. Se há uma lei, deve ter sido estabelecida para coibir o uso imoderado e com interesse diverso da sala de aula.”*

P07 – *“Não. Acho que uma lei talvez seja muito extremo.”*

Trazemos as respostas de P01 e P14 por abordarem pontos pertinentes. A resposta de P01 pondera que uma atitude restritiva não é a melhor opção a ser tomada. A resposta de P14 vai além e reconhece as possibilidades que o celular pode trazer para aprendizagem. E, mais do que isso, vê como uma oportunidade de crescimento do aluno. Ambos os pontos lembram a reflexão de Rojo (2012) que a escola não deve trazer a tecnologia para a sala de aula com intuito de disciplinar e controlar seus usos, mas sim para refletir sobre como as novas tecnologias podem transformar os atos de ensinar e aprender.

<sup>8</sup>Lei N° 8.948/2009 – Art. 1 Fica proibido o uso de telefone celular dentro das salas de aulas nas Escolas da Rede Pública Estadual, neste estado.

<sup>9</sup>Lei N° 9.765/2002 – Art. 1 Fica proibida a utilização de aparelhos de telefone celular ou de emissão sonora pessoal no interior de casas de espetáculos e de eventos culturais, como cinemas, teatros, espetáculos circenses, planetários, palestras, conferências e demais atividades culturais ou artísticas do gênero, bem como em audiências, salas de aula, bibliotecas e templos religiosos.



Já a resposta de P07 trouxemos pelo emprego da palavra “extremo”. Apesar do(a) participante não explicitar o motivo que existência de tais leis seria uma atitude extrema, uma das interpretações que podemos ter é que o mesmo(a) vê a utilização das tecnologias na sala de aula como algo natural, por ser uma ferramenta que está presente no cotidiano dos professores e alunos, ou por enxergar/acreditar nos potenciais pedagógicos que tais tecnologias têm.

Na nona pergunta, procuramos para investigar se “Há alguma ferramenta que você gostaria de utilizar e ainda não conseguiu? Por quê?”, tanto por motivos pessoais ou não-pessoais. Para a análise, trouxemos as seguintes respostas:

P08: *“Algumas ferramentas que eu aprendi na oficina, mas na escola não tinha acesso à internet.”*

P18: *“Gostaria de usar a lousa digital sempre, seria ótimo”.*

A resposta de P08 traz luz à uma importante questão; além de ser essencial a contínua formação dos professores, é proporcionalmente necessário que sejam dadas condições de aplicar, na escola, tudo a que teve acesso e aprendeu. Caso contrário, a formação se mostrará não tão frutífera como poderia ser, uma vez que acaba por não trazer vantagens aos estudantes.

A fala de P18 serve para ilustrar uma de várias ferramentas, aplicativos e plataformas que os professores que participaram da pesquisa acreditam ser vantajosas para o ensino. É necessário dar valor à voz do professor e investir em ferramentas que ele acredita ir ao encontro das necessidades dos estudantes. Algumas das respostas desta pergunta trouxeram o tema financeiro para aquisição de alguns aparelhos eletrônicos. Com isso, podemos também levantar o debate para um bom planejamento na utilização de recursos, o que pode gerar bons resultados. Por exemplo, uma escola decidir por investir na compra de certos aparelhos e plataformas que custariam menos do que uma sala repleta de computadores e que dariam mais resultados. Contudo, é importante lembrar que só equipamentos não geram resultados. É necessário que também se invista na preparação e formação do professor.

Na última questão da entrevista perguntamos “Você se sente habilitado para utilizar tecnologias em sala de aula? Por quê?”. Para debate, escolhemos as seguintes:

P14: *“Sim. Eu consigo utilizar algumas ferramentas bem, mas sempre fico com o sentimento de que poderia fazer mais se tivesse um suporte permanente.”*

P10: *Me sinto disponível para utilizar, elas fazem parte da nossa sala de aula, do nosso ofício. Com relação às tecnologias que me chegam pela primeira vez, como tecnologias assistivas e/ou digitais eu me apresento como disponível para desvendar seus usos, me apropriar e utilizar em sala de aula. Acredito que seja sempre uma questão de: “Estou disponível para aprender!”.*

A resposta de P14 aponta para o importante ponto da necessidade de uma contínua formação dos professores. É essencial que o professor não se sinta desamparado, no sentido de não ter espaços para estudar e se aperfeiçoar, seja pela universidade ou secretarias de educação.

A fala de P10 também traz enfaticamente a vontade de aprender e enfrentar novos desafios, um dos pontos elencados por Ribeiro (2016), e esse espírito de que o professor precisa estar pronto para se renovar a cada momento, especialmente por estarmos tratando de algo que evolui em um passo tão rápido que até para quem lida com tecnologias diariamente, é difícil de acompanhar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou discutir a presença e a utilização das tecnologias digitais nas salas de aula de Língua Inglesa, através de como estão dispostas nos documentos oficiais da educação brasileira como também no conceito de uma educação que objetiva a construção de um cidadão crítico que saiba utilizar destas tecnologias em suas práticas sociais, o chamado letramento digital.

A pesquisa teve como objetivo investigar como os professores de Língua Inglesa da cidade de João pessoa compreendem e integram as novas tecnologias digitais às suas aulas de aulas, levando em consideração a presença das mesmas em seus cotidianos como também como se posicionam dois dos documentos que regem a educação brasileira, sendo eles os Parâmetros Nacionais Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular.

Através da análise dos dados gerados pelas entrevistas, foi possível observar não apenas a presenças de algumas tecnologias como celular, notebook, aplicativos e outras ferramentas da *internet* pelo menos em algum momento na prática desses professores, como também as já existentes aplicações das mesmas em suas salas de aulas, assim como foi possível constatar alguns dos obstáculos que os professores enfrentam em seus diferentes contextos escolares, como a falta ou fraco acesso à internet e de equipamentos, e perceber que existe a motivação deles no aperfeiçoamento e na maior integração das novas tecnologias à sala de aula.

Acreditamos ser de grande importância uma educação que foque na construção de um cidadão cada vez mais crítico e responsável. Por estarem presentes nos mais diferentes aspectos da vida de um estudante, o trabalho das NTIC pelas escolas é cada vez mais necessário. Vemos como positivas as posições da Base Nacional Comum Curricular, por destacarem a importância destas tecnologias (e o papel da Língua Inglesa na utilização das mesmas) no cotidiano escolar de um modo ético, crítico e responsável, levando em consideração as diferentes linguagens e diferentes culturas na nossa realidade, baseado na teoria dos multiletramentos.

Porém acreditamos oportuno atentar para o fato que a BNCC por si só não capacitará os professores para as mudanças e usos que ela propõe. É necessário que se dê estrutura para uma contínua formação dos professores para que se torne

possível realizar objetivos propostos na BNCC. Pois, como vimos nas respostas da entrevista, existe o interesse dos professores em saber mais sobre a integração da tecnologia na sala de aula.

Muito ainda há para ser estudado e debatido acerca do papel da Língua Inglesa e a integração das tecnologias digitais na educação. Do mesmo modo que ainda existem muitas aplicações e métodos possibilitados pelas novas tecnologias a serem utilizados, experimentados e repensados. Na posição de professores, é necessário encarar isso como motivação para cada vez mais pesquisar e explorar sobre a grande gama de possibilidades que tais ferramentas oferecem.

## REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Cássia Vita de. **A escola como promotora do letramento digital**. 2012. 54 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Leitura e Produção de Textos). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.
- BAWDEN, David. **Information and digital literacies: a review of concepts**. Journal of Documentation. Londres. 2001. Disponível em: <<https://arizona.openrepository.com/bitstream/handle/10150/105803/bawden.pdf;jsessionid=5B97073D1EEB333EE3A3E6F226B61B3C?sequence=1>>. Acesso em 20 mai. 2018
- BAWDEN, David. **Origins and Concepts of Digital Literacy**. New York: Peter Lang, 2008. P.17-32.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília:Ministério da Educação, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bnccversão.final.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2017.
- BORGES, Mônica Veloso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a sala de aula de Língua Inglesa em tempos de globalização. In: BORGES, Mônica Veloso; FIGUEIREDO NETO, Raulino Batista. **A Linguística Aplicada vai à Escola: Um diálogo com os PCN de Língua Inglesa**. Salvador: Eduneb, 2015. p. 49-72.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- CHINNERY, George M.. **CALL Me ... Maybe: A Framework for Integrating the Internet into ELT**. 2014. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029158.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- CORDEIRO, L. Z. A queda da paçoca. Sobre as práticas docentes e a cultura digital no contexto do ensino médio. **Tese** (Doutorado em Educação) Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa **Letramento Digital: Aspectos Sociais e Possibilidades Pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014. 248p.

DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GEE, J. P.; HAYES, E. R. (2011). **Language and Learning in the Digital Age**. Londres: Routledge.

KINGSLEY, K. V. Empower Diverse Learners with Educational Technology and Digital Media. **Intervention in School and Clinic**. Academic Research Library, v.43, n.1, set. 2007.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**, [s.l.], v. 17, n. 1, p.102-129, 30 jun. 2014. Universidade Estadual de Londrina.

MOREIRA, Carla. Letramento Digital: Do conceito à prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 2012. Uberlândia. **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

OLIVEIRA, Ewerton Lopes Silva de et al. Letramento digital e ensino: Uma experiência docente de licenciandos em ciência da computação. In: MELO, Carlos Augusto de et al (Org.). **Linguagem, educação e tecnologias: implicações para o ensino**. João Pessoa: Editora da Ufpb, 2013. p. 329-345.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando. Nota sobre a leitura de jornais impressos e digitais**. Belo Horizonte: InterDitado, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 2, p.91-111, dez. 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. p. 31-42

SHIRKY, Clay. **Does the Internet Make You Smarter?** 2010 Disponível em: <<https://www.wsj.com/articles/SB10001424052748704025304575284973472694334>>. Acesso em: 29 abr. 2018

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, São Paulo , v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502013000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 21 May 2018.

UNESCO. **Padrões de competência em tic para professores: módulos de padrão de competência.**2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital e ensino.** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>> Acesso em: 22 mai.2018.

## APÊNDICES

### Apêndices 1

#### Título e descrição

Entrevista realizada na plataforma *Google Forms*.

Título: Uso de tecnologia na sala de aula de Língua Inglesa

Descrição: Caro participante,

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a percepção de tecnologias e seu uso pelos professores da Paraíba nas salas de aula de Língua Inglesa e está sendo desenvolvida por Gustavo Ferreira Dias, como Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras- Inglês, sob orientação da Professora Me. Rafaela Carla.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos participantes.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Ao responder a este questionário, você estará concordando em participar do estudo.

Contato do pesquisador responsável: Gustavo Ferreira Dias, graduando de Letras-Inglês da UFPB, e-mail: [gustavvodias@gmail.com](mailto:gustavvodias@gmail.com)



Perguntas:

**Questão 1. Em que tipo de escola você atua? (É possível selecionar mais de uma alternativa):**

- Escola Estadual (Paraíba)
- Escola Estadual (Outros estados)
- Escola Municipal (João Pessoa)
- Escola Municipal (Outras cidades)
- Rede Privada (João Pessoa)
- Rede Privada (Outras cidades)
- Escola de Línguas
- Outros

**Questão 2. Você utiliza tecnologias no seu dia-a-dia? Cite exemplos.**

**Questão 3. E na sua sala de aula? Quais utiliza?**

**Questão 4. Você tem acesso às tecnologias na sua escola? Quais?**

**Questão 5. Além das tecnologias já disponíveis na sua escola, você tem liberdade para trazer outras opções? Se sim, quais já utilizou?**

**Questão 6. Há obstáculos na utilização das tecnologias que sua escola possui? Quais?**

**Questão 7. Você tem opções de estudos/formações sobre o uso de tecnologia na sala de aula? Caso sim, quais cursos você já fez?**

**Questão 8. Você conhece alguma lei que proíba o uso de algumas tecnologias, como aparelho celular, em sala de aula? Qual seu posicionamento em relação à isso? Por quê?**

**Questão 9. Há alguma ferramenta que você gostaria de utilizar e ainda não conseguiu? Por quê?**

**10. Você se sente habilitado para utilizar tecnologias em sala de aula? Por quê?**