

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
CAMPUS-CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

THIAGO DOURADO NEVES

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA DO ENSINO MÉDIO**

GOIÁS
2025

THIAGO DOURADO NEVES

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade como requisito para conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Carla Conti de Freitas

GOIÁS
2025



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo Thiago Dourado Neves

E-mail thiago.neves321@gmail.com

Dados do trabalho

Título EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO
ENSINO MÉDIO

Tipo:

☐ Tese ☒ Dissertação

Curso/Programa PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

Concorda com a liberação documento

☒ SIM ☐ NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 31 de março de 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br THIAGO DOURADO NEVES
Data: 28/05/2025 15:09:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura autor(a)

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLA CONTI DE FREITAS
Data: 28/05/2025 15:25:23 0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

N518e	Neves, Thiago Dourado. Educação linguística : percepções dos professores de língua inglesa do ensino médio [manuscrito] / Thiago Dourado Neves. – Goiás, GO, 2025. 98 f. ; il. Orientadora: Profa. Dra. Carla Conti de Freitas. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2025. 1. Linguística. 1.1. Educação linguística. 1.1.1. Ensino médio. 1.2. Letramento digital. 1.2.1. Tecnologias digitais. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. CDU: 81'36:37
-------	---

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu
UEG CÂMPUS CORA CORALINA
Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000
Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 13/2025

Aos trinta e um dias do mês de março de dois mil e vinte e cinco às nove horas e trinta minutos, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do mestrando Thiago Dourado Neves, intitulada **“EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Carla Conti de Freitas – Presidente – (POSLLI/UEG), Dr. Alex Alves Egidio (UFMA), Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e sua orientadora. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, a presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (x) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver). Cumpridas as formalidades de pauta, às 10h 50 a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 31 de março de 2025.

Profa. Dra. Carla Conti de Freitas (POSLLI/UEG)

Prof. Dr. Alex Alves Egidio (UFMA)

Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)



Documento assinado eletronicamente por **Alex Alves Egidio, Usuário Externo**, em 01/04/2025, às 13:50, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **CARLA CONTI DE FREITAS, Docente**, em 01/04/2025, às 18:49, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **CRISTIANE ROSA LOPES, Docente**, em 02/04/2025, às 13:16, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **72677048** e o código CRC **01F9D5D1**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LÍNGUA, LITERATURA E INTERCULTURALIDADE
AVENIDA DR. DEUSDETH FERREIRA DE MOURA S/Nº, - Bairro SETOR CENTRAL - GOIAS - GO - CEP 76600-000 -
(62)3413-9156.



Referência: Processo nº 202500020004883



SEI 72677048

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, à minha orientadora, Carla Conti, por toda a orientação e paciência ao longo desta dissertação. Seu apoio foi essencial.

Agradeço também aos professores do programa POSLLI, que contribuíram significativamente para o meu aprendizado.

Às minhas colegas Elenice, Carina e Patrícia, meu sincero agradecimento pelas discussões, apresentações de trabalhos em conjunto e pelos momentos especiais, seja tomando um picolé no coreto ou almoçando na Marlene, em frente ao campus.

Sou grato aos professores da regional de Itaberaí que participaram deste estudo, por sua colaboração e generosidade.

À minha mãe, Divina, e às minhas irmãs, Tatiane, Michele e Leila, agradeço de coração pelo apoio e compreensão em todos os momentos.

Por fim, agradeço a Deus por me conceder força e sabedoria para chegar até aqui.

Dedico esta dissertação à minha mãe, uma mulher de coragem que, mesmo enfrentando os desafios de viver como imigrante em outro país, sempre encontrou força para criar seus filhos com amor e dignidade. Agradeço por todo o amor e carinho que sempre me ofereceu.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer a percepção dos professores de língua inglesa do Ensino Médio em relação às tecnologias digitais no período pós-pandemia. Para isso, será analisada a experiência dos professores da rede estadual pública em Itaberaí - GO, explorando suas práticas pedagógicas com as tecnologias digitais e identificando desafios e oportunidades. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e etnográfica, que adota a técnica de análise de conteúdo para a interpretação dos dados gerados. A coleta de dados foi realizada por meio do aplicativo Google Forms, possibilitando que os professores compartilhassem suas experiências e impressões sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de inglês. Os principais autores utilizados para discorrer sobre educação linguística foram Bagno (2005), Ferraz (2018), Pereira (2018), Duboc (2018) e Miquelante et al. (2022). No que se refere ao letramento digital, os autores fundamentais foram Kleiman (2005), Soares (2006), Cope e Kalantzis (2010), Melo (2012), Rojo (2012), Meyers et al. (2013), Freitas (2019), Kalantzis e Cope (2020), Flores e Freitas (2020) e Ferraz (2018). Para discutir o letramento digital na educação linguística, foram utilizados os estudos de Paiva (2019), Silva (2020), Ribeiro, Moreira e Araújo (2022) e Joaquim (2023). A abordagem sobre educação linguística e as tecnologias digitais baseou-se em Day e Savedra (2015), Monte Mór (2017), Braga, Pinheiro e Rocha (2019) e Kalantzis e Pinheiro (2020). No que se refere à evolução das tecnologias digitais na educação, a pesquisa fundamentou-se nos trabalhos de Rodrigues (2015), Moran (2015), Monte Mór (2017) e Gordiano e Andriola (2022). Por fim, os estudos que abordam o uso das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa incluem Lévy (2010), Gee (2018), Meneses (2019), Avelar e Freitas (2019), Barbosa (2020), Lima (2021) e Oliveira (2021). Os dados revelam que, apesar de muitos professores de inglês no Ensino Médio possuírem uma experiência considerável, enfrentam desafios significativos em relação ao uso das TDIC. Enquanto a maioria reconhece o potencial dessas tecnologias para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, ainda existem barreiras relacionadas à formação continuada e à infraestrutura inadequada. A ausência de capacitação específica e a falta de recursos estruturais limitam a plena integração das TDIC no ensino de inglês.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Ensino de Inglês; Professores; Ensino Médio; Inclusão Digital.

ABSTRACT

This research aims to understand the perception of high school English teachers regarding Digital Information and Communication Technologies (DICT), especially in the post-pandemic context. To achieve this, the study will analyze the experiences of teachers from the state public school system in Itaberaí - GO, exploring their pedagogical practices with digital technologies and identifying challenges and opportunities. This is a qualitative and netnographic study, adopting the content analysis technique for interpreting the collected data. Data collection was conducted using Google Forms, allowing teachers to share their experiences and impressions regarding the use of digital technologies in English language teaching. The main authors used to discuss linguistic education were Bagno (2005), Ferraz (2018), Pereira (2018), Duboc (2018), and Miquelante et al. (2022). Regarding digital literacy, key authors included Kleiman (2005), Soares (2006), Cope and Kalantzis (2010), Melo (2012), Rojo (2012), Meyers et al. (2013), Freitas (2019), Kalantzis and Cope (2020), Flores and Freitas (2020), and Ferraz (2018). To discuss digital literacy in linguistic education, the research was based on studies by Paiva (2019), Silva (2020), Ribeiro, Moreira, and Araújo (2022), and Joaquim (2023). The approach to linguistic education and digital technologies relied on the works of Day and Savedra (2015), Monte Mór (2017), Braga, Pinheiro, and Rocha (2019), and Kalantzis and Pinheiro (2020). Regarding the evolution of digital technologies in education, this study is supported by the works of Rodrigues (2015), Moran (2015), Monte Mór (2017), and Gordiano and Andriola (2022). Finally, studies addressing the use of digital technologies in English language teaching include Lévy (2010), Gee (2018), Meneses (2019), Avelar and Freitas (2019), Barbosa (2020), Lima (2021), and Oliveira (2021). The data reveal that, although many high school English teachers have considerable experience, they face significant challenges regarding the use of DICT. While most recognize the potential of these technologies to make lessons more dynamic and engaging, barriers related to continuous training and inadequate infrastructure still exist. The lack of specific training and structural resources limits the full integration of DICT in English language teaching.

Keywords: Digital Technologies, English Teaching, Teachers, High School, Digital Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Antecedentes da presença de computadores na escola pública brasileira	51
Quadro 2 - Síntese dos objetivos, estratégias, avanços e limitações dos projetos e/ou programas governamentais para integrar o uso de tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, nos últimos 30 anos.....	56

LISTA E FIGURA

Figura 1 - Linha do tempo do Ensino Médio no Brasil.....	25
Figura 2 - Principais mudanças no Ensino Médio a partir de 2025.....	25
Figura 3 – Localização de Itaberaí (GO).....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação como professor de inglês no Ensino Médio.....	76
Gráfico 2 - Relação dos professores com as tecnologias digitais de informação e comunicação.....	76
Gráfico 3 - TDIC usadas pelos professores.....	77
Gráfico 4 - Práticas nas aulas de inglês no Ensino Médio.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA** - Ambientes virtuais de aprendizagem
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CA** - Capacidade de Ação
- CD** - Capacidade Discursiva
- CL** - Capacidades de linguagem
- CS** - Capacidades de significação
- CRE** - Secretaria Regional de Educação
- CLD** - Capacidades linguístico-discursivas
- CMS** - Capacidades multissemióticas
- EAD** - Ensino a Distância
- EDUCOM** - Projeto Educação com Computador
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- PLANINFE** - Plano de Ação Integrada
- PROINFO- Tecnologia** Educacional
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- TDIC** - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO	21
1.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	28
1.2 LETRAMENTO DIGITAL.....	32
1.3 LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	38
CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO	45
2.1 EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO.....	50
2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	60
3 AS PRAXIOLOGIAS DOS PROCESSOS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA	69
3.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE	98

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, se insere na linha de pesquisa Estudos de Língua e Interculturalidade e traz como tema a educação linguística e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Este estudo surgiu em decorrência do meu interesse, enquanto pesquisador, sobre a temática, visto que observei a crescente utilização das tecnologias digitais no contexto educacional e a necessidade de discutir a relação entre essas tecnologias e o ensino da língua. Além disso, a evolução tecnológica, especialmente na última década, transformou profundamente as dinâmicas de comunicação, aprendizado e interação com o mundo, demandando novas abordagens pedagógicas que integrem de forma eficaz e significativa as tecnologias digitais no processo educativo.

Neste íterim, acrescenta-se que o interesse em explorar os letramentos digitais e os multiletramentos surgiu ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, a partir da percepção crescente sobre a importância das TDIC no cenário educacional contemporâneo. Essa percepção inicial foi consolidada durante minha graduação, quando tive contato com disciplinas que relacionavam o ensino de inglês às novas tecnologias.

A partir dessas experiências, percebi como o ensino de línguas pode ser transformador quando baseado em metodologias que combinam mecânicas de jogos com ferramentas digitais, aproximando o aprendizado das situações reais de comunicação. Essa visão foi explorada de maneira mais aprofundada durante a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado "Kahoot: Uma Alternativa para o Ensino de Inglês para Hotelaria". Nesse trabalho, vivenciei uma abordagem em que os letramentos digitais eram parte integrante do processo de ensino, constatando que, quando contextualizados e integrados à realidade dos alunos e ao uso dos meios digitais, criam um ambiente de aprendizado mais favorável e engajador.

Ao atuar como professor de inglês no Ensino Médio da rede estadual de Goiás, na regional de Itaberaí, a realidade da sala de aula revelou outra dimensão desse desafio. Muitos alunos viam o aprendizado de inglês como uma tarefa distante, quase inatingível. No entanto, o período da pandemia de covid-19 mostrou que essa distância pode ser encurtada, pois as TDIC, em alguns casos, trouxeram

o aprendizado para mais perto da realidade dos alunos, tornando-os mais engajados e conectados com o processo de ensino.

As reflexões advindas dessas experiências, tanto na graduação quanto na prática docente, despertaram em mim um profundo interesse por estudos relacionados aos letramentos digitais. No contexto atual, os alunos pertencem a uma geração globalizada, em que o domínio do inglês e a fluência no uso das novas tecnologias são essenciais.

Nesse sentido, a pesquisa em letramentos digitais se torna relevante para compreender as práticas pedagógicas que ajudem os alunos a navegar em um mundo interconectado, utilizando as tecnologias como ferramentas centrais na construção do conhecimento. Assim, essa pesquisa buscou investigar a importância dos letramentos digitais nas abordagens no ensino de inglês no Ensino Médio, considerando suas implicações para a formação de estudantes para os desafios e oportunidades do século XXI.

A trajetória do ensino de inglês nas últimas décadas tem sido desafiadora, especialmente desde que um segundo idioma deixou de ser obrigatório. Ambas as primeiras versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961 e 1971, delegaram a decisão do ensino de línguas aos Conselhos Estaduais. Foi somente em 1996, com a LDB atualizada, que a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no Ensino Fundamental foi estabelecida, com a escolha da língua a cargo da comunidade escolar. Com a Reforma do Ensino Médio em 2017, o ensino do idioma se tornou obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

No contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se destaca como um marco essencial, direcionando o currículo escolar e incluindo o ensino da língua inglesa. A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação, priorizando a comunicação eficaz em situações cotidianas e acadêmicas, bem como a compreensão de diversas culturas e o uso de recursos tecnológicos para melhorar o aprendizado (BRASIL, 2018).

Freitas (2010) ressalta a importância do letramento digital para os alunos, descrevendo-o como um conjunto de competências cruciais para compreender e utilizar informações de maneira crítica e estratégica, provenientes de diversas fontes e apresentadas por meio de dispositivos digitais, como computadores e a internet.

Destarte, meu interesse em compreender os motivos pelos quais os professores de língua inglesa optam por adotar práticas de ensino que envolvem as tecnologias digitais. Não se trata apenas de integrar as tecnologias ao contexto escolar, mas sim de entender que essas tecnologias fazem parte das práticas sociais contemporâneas. Ao reconhecer essa realidade, os professores buscam preparar os alunos para viver e interagir de forma crítica e consciente nesse cenário digital.

Ao explorar as experiências dos professores em relação às tecnologias digitais no ensino de inglês, almeja-se compreender como essas práticas contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e conectada com as diversidades culturais e sociais. A inserção dessas tecnologias transcende o mero domínio da língua, abrangendo também a compreensão e valorização de diferentes perspectivas, o que prepara os alunos para atuarem como cidadãos críticos e interculturais em um mundo globalizado. Neste contexto, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a formação para a cidadania assume uma importância crucial no contexto educacional contemporâneo, pois visa capacitar os indivíduos para uma participação ativa na sociedade, promovendo valores democráticos e o pleno exercício dos direitos civis.

Portanto, a investigação dos motivos que levam os professores a incluírem ou não as TDIC em suas praxiologias é fundamental para uma reflexão mais ampla sobre o papel dessas ferramentas na formação dos estudantes. Ao compreender as motivações por trás dessas escolhas, será possível promover uma educação mais consciente e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

Diante desse contexto de crescente integração tecnológica nas escolas, surge a necessidade de compreender como os professores de língua inglesa enfrentam os desafios associados à inserção das TDIC em suas praxiologias.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer a percepção dos professores de língua inglesa do Ensino Médio em relação às tecnologias digitais no período pós-pandemia. Para isso, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: discorrer sobre a educação linguística no Ensino Médio, discutir sobre a educação linguística e as tecnologias digitais, discorrer sobre a evolução das tecnologias digitais na educação e sua relevância nas aulas de Língua Inglesa e refletir sobre as principais necessidades e dificuldades enfrentadas pelos professores no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais na educação linguística, visando compreender os desafios e oportunidades presentes nesse contexto educacional.

Com a intenção de alcançar os objetivos acima descritos, formulei a seguinte problemática para essa pesquisa: Em que sentido as experiências dos professores de língua inglesa colaboraram com a construção das praxiologias pós-ensino remoto emergencial?

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro, “Educação linguística no Ensino Médio”, apresenta conceitos e definições de educação linguística e letramento digital na educação linguística.

O segundo, denominado “Educação linguística e as tecnologias digitais da informação e da comunicação”, discute sobre a evolução das tecnologias digitais na educação, sua presença na educação e relevância nas aulas de Língua Inglesa. No terceiro, trago as praxiologias dos professores participantes da pesquisa.

Quanto aos procedimentos metodológicos, adotei uma abordagem qualitativa (Denzin e Lincoln, 2010), que se fundamenta em práticas destinadas a transformar o mundo visível em dados representativos, utilizando recursos como notas, entrevistas, fotografias e registros.

A técnica de análise de dados utilizada é a análise de conteúdo, que se caracteriza por um conjunto de procedimentos sistemáticos e também objetivos para descrever e, até mesmo, interpretar o conteúdo das mensagens. Essa abordagem possibilita a identificação de categorias, padrões e significados nos dados coletados, permitindo assim uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado.

Para embasar teoricamente esta pesquisa, realizei uma revisão sistemática da literatura. As buscas ocorreram no Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujos descritores utilizados foram: Ensino Médio, Letramentos Digitais, Língua Inglesa e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Nessa etapa, foram selecionadas algumas obras para a compreensão do tema, as quais foram lidas e fichadas. Os principais autores usados para discorrer sobre educação linguística foram: Bagno (2005), Ferraz (2018), Pereira (2018), Duboc (2018), Miquelante *et al.* (2022). Para falar sobre letramento digital foram: Kleiman (2005), Soares (2006), Cope e Kalantzis (2010), Melo (2012), Rojo (2012), Meyers *et al.* (2013), Freitas (2019), Kalantzis e Cope (2020), Flores e Freitas (2020), Ferraz (2018). Os autores usados na discussão sobre letramento digital na educação linguística foram: Paiva (2019), Silva (2020), Ribeiro, Moreira e Araújo (2022) e Joaquim (2023). Para falar sobre educação linguística e as tecnologias digitais, utilizei

os seguintes estudiosos: Day e Savedra (2015), Monte Mór (2017), Braga, Pinheiro e Rocha (2019), Kalantzis e Pinheiro (2020). Destaca-se que, em relação à evolução das tecnologias digitais na educação, essas pesquisas foram fundamentadas por: Rodrigues (2015), Moran (2015), Monte Mór (2017), Gordiano e Andriola (2022). Por último, em relação às tecnologias digitais no ensino de língua inglesa: Lévy (2010), Gee (2018), Meneses (2019), Avelar e Freitas (2019), Barbosa (2020), Lima (2021) e Oliveira (2021).

Em relação à pesquisa qualitativa, a geração de dados foi conduzida por meio da aplicação de um questionário semiaberto, o qual foi aplicado pelo Google Forms, este estruturado por meio de 10 perguntas (APÊNDICE). Os dados coletados foram submetidos a um processo de análise qualitativa. As interações foram transcritas na íntegra e organizadas para facilitar a identificação de padrões e temas recorrentes. Assim, foi realizada uma análise temática, guiada pela base teórica do letramento digital, buscando compreender como os professores percebem as tecnologias digitais da informação e da comunicação em suas praxiologias nas aulas de língua inglesa no Ensino Médio.

Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa foram realizados em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pelo comitê de ética em pesquisa. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e seus direitos como participantes, foi garantido o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas, e os participantes tiveram o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, discorro sobre a educação linguística no Ensino Médio, teço uma discussão sobre o letramento digital na educação linguística e fomento a discussão sobre a educação linguística e as tecnologias digitais. Os principais autores usados para discorrer sobre educação linguística foram: Bagno (2005), Ferraz (2018), Pereira (2018), Duboc (2018), Miquelante *et al.* (2022). Para falar sobre letramento digital foram: Kleiman (2005), Soares (2006), Cope e Kalantzis (2010), Melo (2012), Rojo (2012), Meyers *et al.* (2013), Freitas (2019), Kalantzis e Cope (2020), Flores e Freitas (2020), Ferraz (2018). Os autores usados na discussão sobre letramento digital na educação linguística foram: Paiva (2019), Silva (2020), Ribeiro, Moreira e Araújo (2022) e Joaquim (2023).

Neste sentido, a educação linguística também desempenha papel fundamental na formação da identidade cultural do indivíduo, pois é por meio da língua e até mesmo da comunicação que ele se insere em um determinado grupo social ou até mesmo cultural. Por meio do conhecimento sobre a própria língua materna e sobre outras línguas, o indivíduo pode vir a expandir as suas perspectivas e ainda desenvolver uma maior compreensão sobre o mundo e sobre as diferentes culturas.

No que se refere à educação linguística no Ensino Médio, convém pontuar que ela possui como premissa básica desenvolver as habilidades de leitura, escrita, compreensão e expressão oral dos estudantes, proporcionando, sobretudo, o domínio adequado da língua portuguesa, bem como de outras línguas estrangeiras.

O estudo da gramática se tornou um instrumento para compreender e produzir textos de forma mais eficiente e adequada às diferentes situações de comunicação. A análise linguística passa a ser vista como uma ferramenta para reflexão sobre a língua, levando, sobretudo, em conta contextos específicos e objetivos comunicativos.

Neste ínterim, convém destacar que, de acordo com a BNCC,

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, da escuta e da produção de textos verbais e multissemióticos, alargando, assim, as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos e ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e de intervenção na realidade, bem como de participação social dos jovens nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 498).

Diante do exposto, a BNCC (Brasil, 2018) ressalta a importância do Ensino Médio em aprofundar a análise das linguagens como forma de desenvolver uma perspectiva analítica e crítica na leitura, bem como na escuta e, até mesmo, na produção de textos verbais e multissemióticos. Isso contribui para a ampliação das referências estéticas, éticas e políticas relacionadas à produção e recepção de discursos, proporcionando, desse modo, mais possibilidades de fruição, bem como de construção e produção de conhecimentos, além de promover uma compreensão crítica da realidade.

Outrossim, o ensino dessa temática também tem o objetivo de auxiliar na participação social dos jovens nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.

Neste sentido, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta sete competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, a saber:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade, além de continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, os conflitos e as relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, além de combater preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno geopolítico, histórico, cultural e social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressão identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, engajar-se em práticas autorais e coletivas e aprender a aprender nos campos da ciência, da cultura, do trabalho, da informação e da vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 492).

Diante dessa citação, a competência 1 de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio está diretamente relacionada à educação linguística, pois envolve a compreensão das diferentes linguagens, bem como das práticas culturais, e sua utilização na recepção e produção de discursos. Isso significa que os alunos precisam desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos em diferentes mídias, além de se expressarem e argumentarem ideias por meio das linguagens verbal, artística e corporal. Logo,

Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e uma análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, de atuação social e de explicação e interpretação crítica dos atos de linguagem. (Brasil, 2018, p. 493).

Ao compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais, os alunos são capazes de ampliar suas formas de participação social, seja em âmbito pessoal, profissional ou político. Eles podem se engajar em debates e discussões de forma crítica e embasada, contribuindo para a formação de uma sociedade mais plural e democrática (Pereira, 2018).

Nesse sentido, convém salientar que, ao desenvolver as competências 2 e 3 listadas por Brasil (2018), os estudantes do Ensino Médio são incentivados a respeitar e valorizar as diversidades linguísticas, bem como as culturais e de opiniões, e a atuar de forma socialmente responsável, pautada em princípios democráticos, de igualdade e, até mesmo, de direitos humanos.

No que se refere às competências 4 e 5, estas estão relacionadas à educação linguística no Ensino Médio, pois a compreensão das línguas como fenômenos culturais, históricos e sociais é essencial para o desenvolvimento da capacidade de expressão e de compreensão em diferentes situações comunicacionais. Além disso, ao reconhecer as variedades linguísticas, os alunos podem vivenciar diferentes formas de expressar sua identidade e ainda combater preconceitos linguísticos, promovendo, dessa forma, uma educação linguística democrática e inclusiva.

Outrossim, no que se refere às competências 6 e 7, entende-se que estas estão diretamente relacionadas à educação linguística no Ensino Médio, pois envolvem

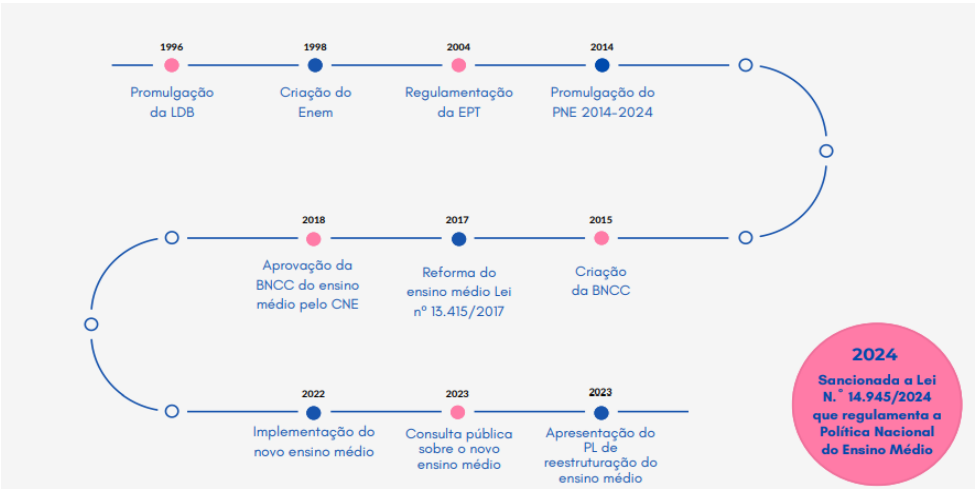
justamente a apreciação e compreensão estética de diferentes produções artísticas e culturais, utilizando os conhecimentos sobre as linguagens artísticas para a criação de produções autorais e coletivas. Além disso, a mobilização das práticas de linguagem no universo digital torna-se cada vez mais crucial no contexto atual, em decorrência da expansão do uso das tecnologias digitais. Essa habilidade possibilita a ampliação das formas de produzir sentidos e, até mesmo, de engajar-se em práticas criativas e coletivas, além de desenvolver a capacidade de aprendizado nos diferentes campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

No ano de 2024, o Brasil passou por uma significativa reestruturação no Ensino Médio, culminando na sanção da Lei nº 14.945/2024, em agosto desse mesmo ano. Essa legislação, fruto de amplas consultas públicas iniciadas em 2023, revogou pontos centrais da Reforma do Ensino Médio de 2017 e redesenhou a organização curricular, reduzindo a carga horária dos itinerários formativos e fortalecendo a formação geral básica. Entre as principais mudanças, destacam-se a ampliação da carga horária das disciplinas obrigatórias, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia e Química, e a obrigatoriedade do ensino de Literatura, Sociologia, Filosofia e Artes em todas as séries.

A nova lei também visou tornar a educação mais relevante e atrativa para os jovens, além de combater os altos índices de evasão escolar (SILVA, 2024). Essas alterações respondem a críticas de educadores, estudantes e especialistas quanto à fragmentação do currículo anterior e à desigualdade no acesso ao conhecimento básico entre escolas públicas e privadas.

Em novembro de 2024, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para o Ensino Médio, posteriormente homologadas pelo Ministério da Educação (MEC). Essas diretrizes atualizam a organização curricular e estabelecem orientações para os itinerários formativos, conforme as determinações dessa nova lei (Silva, 2024).

Figura 1 - Linha do tempo do Ensino Médio no Brasil.



Fonte: Novo Ensino Médio (2024).

A carga horária total do Ensino Médio foi aumentada para 3.000 horas ao longo dos três anos, com uma jornada diária de 5 horas de aulas. Agora, são 2.400 horas dedicadas à Formação Geral Básica, baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, as escolas devem oferecer pelo menos dois itinerários formativos, escolhidos entre as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino técnico e profissional (Silva, 2024).

A nova estrutura será implementada de forma progressiva: em 2025, para a primeira série; em 2026, para a segunda; e, em 2027, para a terceira série do Ensino Médio.

Figura 2 - Principais mudanças no Ensino Médio a partir de 2025.



Fonte: Novo Ensino Médio (2024).

Pela Lei nº 13.415/2017, as redes de ensino eram responsáveis por definir a variedade e a natureza dos itinerários formativos oferecidos aos estudantes. Com a Lei nº 14.945/2024, todas as escolas devem oferecer, no mínimo, dois itinerários formativos com ênfases distintas, exceto aquelas que oferecem ensino técnico. No ensino regular, esses itinerários precisam ser complementares à Formação Geral Básica, abrangendo quatro áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Seduc, 2024).

Outra mudança significativa diz respeito à regulamentação da Educação a Distância (EaD) no Ensino Médio. Anteriormente, com a Lei nº 13.415/2017, os sistemas de ensino podiam reconhecer competências e firmar convênios com instituições de Educação a Distância de notório reconhecimento para o cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio. A legislação também estabelecia que o Ensino Médio deveria ser oferecido de forma presencial, mas admitia, de forma excepcional, o ensino mediado por tecnologia, conforme regulamento a ser elaborado com a participação dos sistemas de ensino.

Com a Lei nº 14.945/2024, a nova legislação reforça a obrigatoriedade de que o Ensino Médio seja oferecido de forma presencial, mantendo a possibilidade de ensino mediado por tecnologia apenas em situações excepcionais, desde que regulado por um normativo específico a ser elaborado com a colaboração dos sistemas de ensino.

Para educadores, estudantes e gestores, é essencial familiarizar-se com essas mudanças e preparar-se para a transição, garantindo uma adaptação eficaz às novas diretrizes e estruturas curriculares. Essas transformações refletem a necessidade de um ensino mais dinâmico e alinhado às demandas contemporâneas, impactando diretamente todas as áreas do conhecimento, incluindo a educação linguística, que, no Ensino Médio, convém pontuar:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que ocorrem nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Além disso, fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha são ressaltados, devido ao impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade (Brasil, 2018, p. 501).

Além disso, a educação linguística no Ensino Médio deve contemplar o estudo da literatura, incentivando a leitura de obras clássicas e contemporâneas e promovendo a reflexão sobre os diferentes gêneros literários, de modo a estimular o senso crítico e a capacidade de interpretação de textos diversos.

Também é essencial proporcionar aos alunos contato com diferentes registros linguísticos, como a linguagem formal e a linguagem coloquial, além de abordar a variação linguística, considerando as especificidades de cunho regional e sociocultural da língua. Assim,

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. No entanto, devido a certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário no ensino. Dessa forma, é fundamental não apenas (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, mas também intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 502).

Diante do exposto, é fundamental que a educação linguística seja planejada de forma integrada e contextualizada com as principais necessidades e interesses dos estudantes, buscando sempre o desenvolvimento pleno de suas habilidades comunicativas, cognitivas e sociais.

Nesse sentido, é essencial oferecer aos alunos do Ensino Médio um ensino de qualidade que promova a ampliação do vocabulário, o aprimoramento da gramática, a interpretação de textos, a produção escrita e, também, uma comunicação oral eficiente, uma vez que a educação linguística perpassa por esses diferentes eixos.

Dessa forma, é necessário que a educação linguística seja conduzida de maneira abrangente, contemplando tanto as habilidades receptivas, como a compreensão e interpretação de textos, quanto as habilidades produtivas, como a produção escrita e a comunicação oral.

Neste tópico, discuto a educação linguística no Ensino Médio; no próximo, apresento conceitos e definições sobre o tema.

1.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Bagno (2005, p. 9) entende a educação linguística como um conjunto de fatores socioculturais que, ao longo da vida de um indivíduo, possibilitam-lhe adquirir, desenvolver e até mesmo ampliar o “conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos”.

Nesse cenário, acredita-se que:

Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua e da linguagem, compondo o que se pode chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Além disso, a educação linguística inclui o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, nos quais o indivíduo será chamado a se inserir (Bagno, 2005, p. 9).

Nesse ponto de vista, a educação linguística de cada pessoa se inicia desde os primeiros momentos de sua vida, ao interagir com sua família e comunidade, adquirindo sua língua materna e, conseqüentemente, absorvendo gradualmente toda uma cultura de linguagem característica do ambiente social ao qual está inserida.

Nessa perspectiva, a educação linguística é um processo contínuo e abrangente, que vai além do aprendizado da língua materna. Ela envolve a compreensão e o uso de diferentes línguas, bem como o domínio de diversas formas de comunicação, como a linguagem visual, gestual e escrita (Ferraz, 2018).

Desse modo, por meio da educação linguística, o indivíduo adquire habilidades de comunicação, compreensão e reflexão sobre a linguagem nos diferentes sistemas de comunicação. Isso inclui o conhecimento das estruturas gramaticais, do vocabulário e das regras de uso da língua, além da compreensão das diferentes variações linguísticas e dos usos sociais que se expressam por meio da linguagem.

Logo:

Pensar na perspectiva da educação linguística é enxergar a língua para além de seu aspecto estritamente linguístico. Por meio dela, é possível acessar a diversidade que compõe o mundo, ampliando nossas perspectivas e possibilitando a compreensão de que a língua também está relacionada a questões políticas, econômicas, culturais e sociais, que influenciam diretamente a construção do “eu” no mundo (Nunes e Avelar, 2023, p. 5).

Esta citação de Nunes e Avelar (2023) reflete a importância de uma abordagem crítica da linguagem no campo da educação linguística. Assim, ao enxergar a língua para além de seu aspecto estritamente linguístico e considerar suas conexões com o contexto sociopolítico, econômico e cultural, percebe-se que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta de poder e de construção de identidades múltiplas.

A partir desse entendimento, a educação linguística assume um papel fundamental na formação dos indivíduos, pois não deve se restringir apenas ao ensino das regras gramaticais e à comunicação eficiente. Pelo contrário, deve capacitar os alunos a analisar criticamente a linguagem e compreender como ela influencia e é influenciada por questões políticas, econômicas, culturais e sociais.

Ao desenvolver uma consciência linguística crítica, os alunos são incentivados, sobretudo, a questionar as estruturas de poder presentes na linguagem, a reconhecer estereótipos e preconceitos linguísticos, a entender como a linguagem pode ser usada para perpetuar desigualdades sociais e a buscar formas de resistência e transformação em seu convívio social (Pereira, 2018).

Assim, a perspectiva da educação linguística permite compreender a diversidade linguística que compõe o mundo e evidencia como essa diversidade está intrinsecamente interligada a questões políticas, econômicas, culturais e sociais mais amplas.

Nesse sentido, Pereira (2018, p. 51) faz a seguinte colocação sobre a educação linguística crítica:

Na minha concepção, a educação linguística crítica se insere em um contexto mais amplo, que é a educação geral sob uma perspectiva crítica. Essa abordagem compreende, entre outros aspectos, a tomada de consciência sobre a multiplicidade de formas de compreensão do mundo e o preparo dos sujeitos para o exercício da cidadania em uma sociedade na qual as relações de poder permeiam e determinam as dinâmicas sociais, econômicas e políticas (Pereira, 2018, p. 51).

Outrossim, conforme Pereira (2018, p. 52), a educação linguística crítica pressupõe um posicionamento por parte de educadoras e educadores, enquanto formadores, não apenas de pessoas capazes de fazer uso da língua para se comunicar de maneira proficiente, “mas também, e principalmente, de sujeitos que se

situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social”.

Dessa forma, a educação linguística crítica vai além do ensino de habilidades linguísticas, como gramática e vocabulário, pois busca desenvolver nos estudantes uma consciência crítica em relação à linguagem e sua relação com o poder. Nesse sentido, convém salientar que os educadores devem proporcionar aos estudantes oportunidades de reflexão sobre as diferentes formas de linguagem presentes na sociedade, incluindo, sobretudo, manifestações de preconceito, discriminação e desigualdade. Os professores devem estimular a análise crítica dessas questões e incentivar os alunos a agirem de forma transformadora diante delas.

Além disso, a educação linguística crítica também envolve o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que permitam aos estudantes participar ativamente do discurso público e utilizar a linguagem de forma eficaz para expressar suas ideias e opiniões. Nesse sentido,

A educação linguística crítica tem a grande responsabilidade de levar os(as) aprendizes à compreensão de que a realidade se constitui na linguagem e é por ela constituída, sendo esse processo permeado por relações de poder que circulam em todas as instâncias sociais. Cabe, portanto, ao educador e à educadora de línguas atuar efetivamente para contribuir para que os(as) alunos(as) desenvolvam a capacidade crítica de perceber e questionar os valores veiculados por meio de discursos legitimados institucionalmente, bem como as relações de poder que são frequentemente apresentadas como "naturais" e, por isso, não passíveis de críticas e questionamentos (Pereira, 2018, p. 52).

Destarte, observa-se que é papel da educação em geral e, em especial, da educação linguística, assumir posições que levem, indubitavelmente, ao empoderamento do(a) aprendiz, para que este tenha um uso consciente e crítico da língua — não apenas para retratar uma realidade, mas também para questioná-la e problematizá-la, promovendo, dessa forma, ações de mudança.

Quando se trata da educação linguística crítica, é crucial ressaltar o entendimento de Duboc (2018) em relação ao termo “crítica” na formação docente, pois ele articula essa noção ao letramento crítico ao pontuar que:

[...] a crítica como problematização local, situada, fundada num exercício genealógico (para além, portanto, de mera comparação e contraste de interpretações), em que leituras discentes são postas cara-a-cara, com vistas à compreensão desse dissenso e, principalmente, dos efeitos e implicações

para o eu e o outro desse dissenso, num movimento que nos possibilita identificar privilégios e apagamentos (centro e margem, por assim dizer), não mais previstos no texto, mas, sim, emergentes do encontro entre o eu e o outro (Duboc, 2018, p. 16).

É com esse entendimento de Duboc (2018) que se pode associar as capacidades de linguagem à educação linguística crítica, posto que o desenvolvimento dessas capacidades envolve ir além do texto, problematizando efeitos, implicações, bem como as ações e reações que podem emergir do encontro entre o texto (o outro) e o eu (o/a estudante), sempre voltando-se para agires – sociais, situados e engajados – visando a transformações (Miquelante *et al.*, 2022, p. 7).¹

Além disso, é com base em Duboc (2018) que se vislumbram possibilidades de aproximação entre a educação linguística crítica e as capacidades docentes, visto que, ao se assumir a formação de professores(as) sob essa perspectiva crítica, é possível fomentar espaços para que os(as) discentes realizem práticas pedagógicas situadas, conectando teoria e prática e motivando a compreensão sobre as praxeologias dos professores.

Pensar a educação linguística no atual contexto de transformações e mudanças culturais, sociais, identitárias e tecnológicas implica, também, refletir sobre como esse tema tem constantemente transgredido o próprio espaço de discussões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, conectando-se a outros temas igualmente relevantes, como as questões de identidades sociais. Para Ferreira (2018, p. 44), “entender que as identidades sociais de raça e de classe social são indissociáveis quando se trata da aprendizagem e do uso de uma língua é imprescindível para o exercício da educação linguística crítica”.

Assim, considerar a educação linguística no atual contexto de transformações implica reconhecer, indubitavelmente, não apenas as mudanças culturais e sociais, mas também as identitárias e tecnológicas. Logo, é essencial compreender as relações entre língua, identidade social e tecnologia para que se tenha uma abordagem mais abrangente e eficaz no ensino de línguas.

¹ Para Miquelante *et al.* (2022), as capacidades de linguagem são constituídas por cinco tipos de operações, a saber: as capacidades de significação (CS), as capacidades de ação (CA), as capacidades discursivas (CD), as capacidades linguístico-discursivas (CLD) e as capacidades multissemióticas (CMS).

1.2 LETRAMENTO DIGITAL

A intenção deste tópico é discorrer acerca do letramento digital. No entanto, antes de abordar esse tema, faz-se necessário fomentar a discussão sobre o que se entende por letramentos.

Nesse sentido, de acordo com Kleiman (2005), o letramento consiste em uma atividade complexa, na qual está envolvida a utilização de um conjunto de habilidades do sujeito que lê, como, por exemplo, múltiplas capacidades e conhecimentos que podem não ter relação direta com a leitura escolar, mas sim com uma leitura de mundo, na medida em que a alfabetização é antecedida justamente pelas práticas de letramento social que ocorrem em um ambiente natural.

No Brasil, o termo "letramento" foi utilizado no âmbito da linguística em 1986, segundo Soares (2006), por Mary Kato, para descrever o domínio do padrão culto da língua como resultado do processo de letramento na escola formal. Posteriormente, essa autora destaca que, em 1995, ocorreu uma distinção entre alfabetização e letramento para romper com a ideia de que "letrar" significava um mero processo de aquisição (codificação e decodificação da escrita) (Soares, 2006, p. 7).

A partir dessa distinção, o termo "letramento" passou a ser entendido como o conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da escrita, indo além do ato de ler e escrever. Posto isso, Kleiman (2005) assevera que o letramento diz respeito ao domínio das habilidades de compreensão e produção de textos, bem como à plena capacidade de utilizá-las adequadamente em diferentes contextos sociais.

Assim, em consonância com Kleiman (2005), Soares (2006) pontua que o letramento está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo como sujeito leitor e escritor autônomo, capaz de participar plenamente da sociedade letrada. Logo, esse processo envolve não apenas a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de competências e conhecimentos que permitem ao sujeito utilizar a linguagem de forma reflexiva e crítica.

Diante disso, nota-se que o termo "letramento" surgiu no mundo moderno como um complemento ao conceito de alfabetização, uma vez que este se tornou insuficiente. Isso porque, de acordo com Melo (2012), nossa sociedade é centrada no uso da escrita e, por sua vez, exige de seus indivíduos diversas formas de exercer práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a concepção de letramento foi sendo

incorporada como uma maneira de explicar e acompanhar o desenvolvimento social, econômico e, até mesmo, cultural do país e do mundo.

Nesse contexto, para esse autor, a dimensão social do letramento pode ser entendida como uma prática social relacionada ao contexto histórico e social dos indivíduos. Pode-se dizer que é a forma como as pessoas utilizam a leitura e a escrita no ambiente em que vivem e em suas relações cotidianas.

Compreende-se, portanto, que o letramento é um fenômeno que envolve saberes dos indivíduos presentes nos contextos sociais de leitura e escrita. O que irá diferenciar o seu grau de letramento é o contexto social em que vive, bem como seu nível social, econômico e cultural. Nessa perspectiva, entende-se que o letramento é resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever, ou até mesmo:

O estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Já alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam (Soares, 2006, p. 18).

Nas palavras dessa autora, pode-se considerar alfabetizado o indivíduo que consegue ler, escrever e compreender textos de acordo com os códigos convencionais da escrita, enquanto o letrado se refere àquele que, além dessa capacidade, consegue utilizá-la em diversas situações do cotidiano.

Dessa forma, nota-se a importância de compreender a diferença entre os dois conceitos, uma vez que cada um possui suas peculiaridades, não devendo ser confundidos em sua função e significado. Todavia, é de:

Extrema importância que se realize uma alfabetização articulada com o letrar, pois é impossível, na sociedade atual em que vivemos, permitir que os nossos alunos sejam privados de conhecer o que é o letramento, e não existe maneira melhor de apresentá-lo do que associado ao alfabetizar (Soares, 2006, p.18).

Logo, alfabetizar letrando é um poderoso instrumento para o desenvolvimento social e cultural da criança, pois, ao realizar a leitura de textos literários, ela pode observar, ouvir, refletir sobre determinados assuntos e formar suas próprias opiniões. O letramento é um fenômeno socialmente ativo dentro dos contextos de uso da escrita e da leitura. Assim, esse termo assume uma concepção fundamentada em práticas

culturais imersas em atividades sociais mediadas pelo uso da escrita, da leitura e das circunstâncias inerentes ao uso da língua (Soares, 2006).

Para Kalantzis e Cope (2020), as práticas de letramento são influenciadas pelas diferentes culturas, línguas, valores e até mesmo pelas tradições que se fazem presentes nas sociedades globalizadas. Na concepção desses autores, as práticas de letramento englobam todas as formas de uso da linguagem e da escrita, sejam elas formais ou informais, nos diversos contextos sociais, como, por exemplo, na escola, no trabalho, nos meios de comunicação, dentre outros.

Nesse sentido, a diversidade cultural presente nas sociedades globalizadas afeta as práticas de letramento, posto que cada cultura possui suas próprias características e maneiras específicas de se comunicar por meio da escrita. Além disso, as diferentes línguas presentes na sociedade globalizada também influenciam as práticas de letramento, uma vez que cada língua possui suas próprias regras gramaticais, estruturas sintáticas e vocabulários específicos, o que impacta a forma como as pessoas se comunicam por meio da escrita.

No entanto, há diversos tipos de letramento, como o digital, que se refere ao uso de ferramentas de comunicação e redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e até mesmo produzir informações essenciais para a atuação em uma sociedade do conhecimento. O letramento visual, por sua vez, diz respeito à capacidade de decodificar e construir significados a partir de elementos visuais, possibilitando que o indivíduo interprete e utilize a informação de maneira crítica e eficaz.

Desse modo, a existência do letramento digital se deve ao fato de que a era digital é marcada pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, o que tem transformado o comportamento das pessoas diante da ampla disseminação de informações. Assim, é crucial desenvolver habilidades de validação e reflexão crítica para lidar com o grande fluxo de dados.

Nesse contexto, convém salientar que a *Association of Colleges and Research Libraries* define o letramento digital como um conjunto de competências que permitem às pessoas reconhecer informação quando necessária e até mesmo localizá-la, avaliá-la e, sobretudo, utilizá-la de forma eficaz (Flores; Freitas, 2020).

O letramento digital envolve uma combinação de aptidões necessárias para compreender e utilizar de forma crítica e estratégica as informações em diferentes formatos e provenientes de diversas fontes disponibilizadas pela internet. Essas

habilidades são cruciais para que os indivíduos alcancem seus objetivos, que muitas vezes são compartilhados social e culturalmente.

Assim,

Ser letrado digitalmente significa saber transitar pelas dimensões operacionais, socioculturais e críticas por meio das novas tecnologias. Portanto, o letramento digital vem ganhando maior expressão na área escolar por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujos regulamentos e documentos orientam os novos rumos educacionais e exigem que as escolas — e, conseqüentemente, os professores — considerem o surgimento de novas tecnologias e outras práticas sociais (Costa *et al.*, 2021, p. 8).

Diante do exposto, o novo movimento de letramento encontra-se diretamente baseado na pedagogia crítica, nos fundamentos filosóficos do letramento crítico e, até mesmo, nas recomendações pedagógicas. Esse movimento incorpora as novas tecnologias digitais, a virtualização e o ciberespaço no contexto das teorias educacionais.

O letramento digital é uma série complexa de valores, práticas e habilidades social e culturalmente centradas, abrangidas no trabalho da linguagem em contextos de ambientes eletrônicos, que envolvem leitura, escrita e comunicação. Nesse sentido, fica claro que o letramento digital se refere ao contexto social e cultural do discurso e da comunicação, assim como aos produtos e práticas da comunicação linguística e social. Além disso, destaca-se a forma como os ambientes de comunicação se tornaram partes essenciais do entendimento cultural sobre o que significa ser letrado (Costa *et al.*, 2021, p. 8).

O letramento digital está intrinsecamente ligado ao contexto do discurso e da comunicação, abrangendo tanto a leitura, escrita e comunicação quanto os produtos e práticas resultantes dessa comunicação linguística e social.

Segundo Ferraz (2018), o letramento digital se encontra relacionado à habilidade de usar a tecnologia de forma crítica, reflexiva e também criativa. Este envolve não apenas a capacidade de ler e escrever textos digitais, mas também a competência para compreender e produzir multimodalidades, as quais são formas de comunicação que combinam diferentes modalidades, como imagem, som, texto e movimento.

Rojo (2012), ao descrever a existência de múltiplos tipos de letramento na sociedade contemporânea, utiliza o termo *multiletramentos*, uma vez que, para a autora, essa multiplicidade se manifesta indubitavelmente tanto na diversidade cultural das populações quanto na variedade de linguagens presentes nos textos

utilizados para informação e comunicação. Logo, em relação à concepção de multiletramentos, destaca-se a importância de reconhecer e compreender textos compostos por diferentes linguagens e modalidades, como, por exemplo, os textos multimodais.

O conceito de multiletramentos aponta para "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais elas se informam e se comunicam" (Rojo, 2012, p. 15). Os multiletramentos permitem a construção de sentidos ao utilizar os múltiplos textos, desde o linguístico até o extralinguístico, de forma multimodal, possibilitando aprendizagens contextualizadas e efetivas nas práticas cotidianas (Rojo, 2012).

Freitas (2019) discute as limitações existentes nas práticas curriculares tradicionais no ensino de línguas e apresenta algumas propostas para uma transformação na formação de professores, visando garantir a promoção dos multiletramentos. Na concepção dessa autora, é necessário levar em consideração a diversidade linguística e cultural dos alunos, bem como as diferentes práticas de leitura e escrita que eles possuem.

Deste modo, para Freitas (2019), os professores de línguas necessitam adotar uma abordagem multiletrada, a qual reconheça a multiplicidade de linguagens presentes na sociedade e explore as diferentes maneiras de ler e escrever. Essa abordagem implica justamente em uma mudança na formação dos professores, que precisam estar preparados para lidar com as novas demandas e os desafios impostos pelos multiletramentos.

Os multiletramentos se relacionam diretamente com duas importantes características do mundo contemporâneo, sendo elas a multiplicidade de canais e mídias de comunicação e, até mesmo, a crescente relevância da diversidade cultural e linguística. Nesse cenário, acrescenta-se que

A comunicação se expande por meio das multiplicidades, integrando novas modalidades de escrita e oralidade, que extrapolam os padrões convencionais do meio analógico. Assim, é imprescindível "o reconhecimento de que outras construções epistemológicas" devem ser adicionadas "à maneira linear e gradativa de tratar os conhecimentos", já que o acesso ao mundo digital traz "inúmeras possibilidades de construir linguagem, de conhecer algo, de interagir com outras pessoas, de ler, de escrever, de construir sentidos e muitas outras ações" (Monte Mór, 2017, p. 277).

Cope e Kalantzis (2010) explicam que o termo *multiletramentos* é escolhido devido à multiplicidade de canais de comunicação e à diversidade cultural e linguística. Ele abrange os modos de representação que variam conforme a cultura e o contexto, sendo mais amplo que apenas a língua.

A Pedagogia dos Multiletramentos possui uma visão de mente, sociedade e aprendizagem baseada na suposição de que a mente humana é vista como sendo incorporada, situada e, até mesmo, social. Ou seja, o conhecimento humano é desenvolvido “como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade” (Cope; Kalantzis, 2010, p. 15).

Ademais, a Pedagogia dos Multiletramentos visa à ocorrência do desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, “com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (Cope; Kalantzis, 2010, p. 2).

A citação de Cope e Kalantzis destaca um aspecto fundamental da Pedagogia dos Multiletramentos, posto que dá ênfase ao desenvolvimento da capacidade de agência dos indivíduos na construção de significados. Isso implica que a aprendizagem deve ser uma atividade dinâmica, onde os alunos se tornam protagonistas do seu aprendizado.

Existem diversas práticas letradas que ocorrem constantemente na sociedade, as quais proporcionam oportunidades de significação e ressignificação por meio da leitura e escrita, envolvendo diferentes formas de linguagens e culturas (Santos, 2020).

A multimodalidade permite uma maior interação entre o autor e o leitor, proporcionando que ocorra uma experiência de leitura mais dinâmica e atrativa. Além disso, acredita-se que os textos multimodais sejam capazes de transmitir informações de forma mais clara e objetiva, facilitando, dessa forma, o entendimento dos leitores. No entanto, é importante destacar que a multimodalidade não substitui a importância do texto verbal, posto que as diversas formas de linguagem utilizadas devem estar integradas para complementar o texto, ajudando diretamente no processo de compreensão e interpretação (Santos, 2020).

Os textos multimodais estão constantemente presentes na era digital, em que a tecnologia e a internet tendem a proporcionar uma grande variedade de recursos

multimodais. Eles são especialmente úteis para transmitir informações complexas de forma mais simples e acessível. Desse modo, pode-se constatar que a relação entre a multimodalidade e os letramentos digitais está no fato de que a tecnologia digital possibilita a criação e a combinação de diferentes modos de comunicação de maneira ampla e acessível.

Além disso, os letramentos digitais envolvem a habilidade de interpretar e produzir textos em diferentes formatos digitais, como, por exemplo, blogs, redes sociais, e-mails, sites, dentre tantos outros. Essa produção de texto digital, muitas vezes, é multimodal, pois incorpora, sobretudo, os elementos visuais, sonoros e interativos para que se possa transmitir a mensagem de forma mais efetiva.

Mediante o exposto no tópico, a seguir é discutida justamente a presença do letramento digital na educação linguística.

1.3 LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

As TDIC se desenvolvem constantemente no cenário contemporâneo, o que ocasiona impactos na vida social e possibilita maior visibilidade da diversidade linguística, permitindo que se possa vir a questionar as novas formas de comunicação. Nessa perspectiva, acredita-se que “mais do que acessar a internet, é preciso saber como utilizá-la de maneira propícia. Por isso, atualmente é fundamental falar em letramento digital” (Ribeiro; Moreira; Araújo, 2022, p. 2).

O uso das tecnologias digitais favorece de forma significativa o processo de educação linguística, na medida em que pode fornecer inúmeros conteúdos didáticos que podem ser utilizados no processo de ensino. De acordo com as concepções de Paiva (2019), o avanço das tecnologias possibilita o aprimoramento dos programas de tradução automática, bem como o desenvolvimento de aparelhos móveis cada vez menores, baterias com maior duração de carga e, inclusive, a ampliação de tecnologias assistivas, dentre outras.

As TDIC estão em constante evolução, de modo que se faz preciso engajar-se em novas práxis, interagindo e refletindo de forma crítica no que se refere à construção do conhecimento. Logo, convém acrescentar que o letramento digital na educação linguística diz respeito à utilização das tecnologias digitais, como, por exemplo, computadores, tablets e smartphones, para o ensino e a aprendizagem da língua. Outrossim, com o avanço da tecnologia, o letramento digital tem se tornado uma

habilidade essencial para os alunos, permitindo-lhes desenvolver competências linguísticas de forma mais interativa e dinâmica (Ribeiro; Moreira; Araújo, 2022).

Para Joaquim (2023), existem diversas maneiras de promover o letramento digital na educação linguística. Uma delas é justamente o uso de aplicativos e de plataformas educacionais, as quais oferecem recursos interativos, como, por exemplo, jogos e exercícios, para a prática da leitura, escrita, compreensão e produção textual. Essas ferramentas possibilitam que os alunos aperfeiçoem suas habilidades linguísticas de forma autônoma e, ao mesmo tempo, estimulem a criatividade e a imaginação.

Além disso, acredita-se que o letramento digital também engloba o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso adequado e ético das tecnologias digitais. Isso inclui a familiarização com as redes sociais, blogs e outros espaços virtuais, bem como o aprendizado sobre segurança online e, até mesmo, a proteção de dados pessoais.

Conforme Silva (2020), a integração do letramento digital na educação linguística traz benefícios significativos para os alunos. Por um lado, eles têm a oportunidade de explorar uma variedade de recursos e materiais digitais, o que proporciona, indubitavelmente, maior engajamento e, até mesmo, motivação no processo de aprendizagem. Além disso, as tecnologias digitais permitem que se realize um feedback imediato, o que auxilia diretamente os alunos no aprimoramento de suas habilidades linguísticas.

O letramento digital na educação linguística desempenha um papel importante no ensino e na aprendizagem da língua, proporcionando aos alunos oportunidades de aprimorar suas habilidades linguísticas de forma interativa e criativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências relacionadas ao uso adequado das tecnologias digitais.

O letramento digital no ensino de Língua Inglesa busca integrar ferramentas inovadoras e dinâmicas ao ambiente escolar, alinhando-se com a realidade dos estudantes do século XXI. A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas tem favorecido de forma significativa a aprendizagem de idiomas, especialmente com a inserção das tecnologias digitais no processo educacional.

Dentre as inovações que ocorreram nos últimos anos no âmbito do ensino e aprendizagem da língua inglesa, destaca-se o uso da Internet como ferramenta de grande auxílio no ensino de línguas, propiciando práticas

educativas integradas a várias mídias e tornando, através dessas práticas, as aulas mais atraentes para os estudantes imigrantes e nativos digitais. Além disso, o acesso às redes de informação e comunicação tem favorecido a interatividade entre discentes e docentes, que já podem se comunicar, trocar informações, executar tarefas em grupo, dar feedbacks on-line, além de estreitar vínculos e adquirir novos conhecimentos na língua (Oliveira *et al.* 2020, p.2).

Diante disso, nota-se que a utilização das redes de informação e comunicação tem intensificado a interação entre discentes e docentes, possibilitando a troca de informações, a realização de atividades em grupo, bem como o fornecimento de feedbacks on-line, além de fortalecer os vínculos e ampliar o conhecimento na língua.

Com a expansão e popularização das tecnologias digitais em escala global, diversos aspectos da vida cotidiana passaram por transformações significativas, impactando contextos sociais e educacionais. As redes digitais, por sua vez, proporcionam um espaço dinâmico no qual qualquer indivíduo pode expressar opiniões, compartilhar conteúdos e também questionar informações por meio da Internet, ampliando as oportunidades de participação ativa na sociedade (Oliveira *et al.*, 2020).

A interatividade proporcionada pelas redes de informação e comunicação tem sido um fator crucial para a inovação no ensino de línguas, possibilitando que alunos e professores interajam de maneira dinâmica e colaborativa. Segundo Moran (2007), as tecnologias digitais possibilitam novas formas de comunicação e aprendizagem, tornando o processo educativo significativo. Assim, o ambiente virtual complementa o ensino tradicional e ainda favorece metodologias ativas, nas quais o estudante assume um papel mais participativo na construção do conhecimento.

Além disso, a influência das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem modificado a maneira como as pessoas acessam e, até mesmo, compartilham as informações. Castells (2003) ressalta que a Internet promove um espaço interconectado, em que a comunicação ocorre em tempo real, possibilitando um maior engajamento e interação entre os indivíduos. No contexto educacional, por sua vez, essa conectividade amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo uma experiência imersiva e também alinhada às demandas do século XXI.

Nessa conjuntura:

Por meio desse benefício social, as bases curriculares atrelaram esse novo modelo de desenvolvimento tecnológico inovador, com o objetivo de agregar

o ensino-aprendizagem, como indicam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Diante de tantas mudanças, o ensino de língua estrangeira deve acompanhar o desenvolvimento da sociedade e a evolução tecnológica. No Brasil, foi projetado o Proinfo pelo Ministério da Educação, que tem como principal objetivo introduzir as Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2006, p.2).

A incorporação das tecnologias digitais no ensino tem sido uma resposta às transformações sociais e educacionais da contemporaneidade. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio destacam justamente a necessidade de integrar a inovação tecnológica ao ensino, garantindo que o aprendizado seja alinhado com as novas demandas do século XXI.

Para Kenski (2012), a tecnologia na educação não é vista apenas como um recurso complementar, mas como um elemento essencial para a construção de um ensino significativo. Nesse sentido, o ensino de língua estrangeira precisa acompanhar as mudanças, promovendo metodologias que engajem os estudantes e estimulem o desenvolvimento das competências comunicativas.

No Brasil, iniciativas governamentais como o Proinfo demonstram o compromisso com a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ambiente escolar. Criado pelo Ministério da Educação em 2006, esse programa visa fornecer suporte digital às escolas públicas, ampliando as possibilidades pedagógicas para professores e alunos.

Conforme destaca Lévy (1999), a cibercultura transforma as formas de acesso ao conhecimento. Assim, o uso das TIC no ensino de línguas favorece a interação, a personalização do ensino e, até mesmo, a autonomia dos estudantes em sala de aula.

Desta forma:

O ensino de língua inglesa deve estar em comum acordo com esse novo método de aprendizagem para que os alunos tenham um maior interesse em aprender sobre a cultura, o idioma e os costumes dos países que têm como língua oficial o inglês, podendo, assim, oferecer aos estudantes, através dos meios eletrônicos, uma ponte entre o indivíduo e o mundo, aproximando os povos e seus valores sociais. As buscas em outro idioma são potencializadas com o auxílio das tecnologias, e o conhecimento da língua inglesa facilita o acesso ao ciberespaço, considerando que grande parte do vocabulário usual da informática está na língua estrangeira, idioma predominante em sites na internet (Oliveira *et al.* 2020, p.3).

Além disso, Oliveira et al. (2020) salientam que, ao refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, nos deparamos constantemente com um questionamento:

Como se aprende uma língua estrangeira? O que fazer para proporcionar ao aprendiz um ambiente adequado para a aquisição do idioma-alvo? É preciso estar ciente de como se dá o processo de aquisição de um idioma estrangeiro e do papel que o professor e o estudante passam a exercer dentro desse processo. A aquisição de um idioma estrangeiro dá-se de maneira natural e não está relacionada a entender e/ou empregar corretamente a gramática ou a realizar exercícios mecânicos. Ela ocorre de maneira lenta e por meio do convívio e do uso da língua. Portanto, quanto mais contato com o idioma-alvo, mais fluência o aprendiz irá adquirir e, assim, estará apto a entender a língua e usá-la de forma competente (Oliveira *et al.* 2020, p.3).

No trecho destacado por Oliveira *et al.* (2020), enfatiza-se a relevância do contato contínuo e significativo com a língua estrangeira para o processo de aquisição linguística. Diferente da abordagem tradicional, que muitas vezes se concentra no ensino mecânico da gramática, a aquisição da língua ocorre de maneira mais eficaz quando os aprendizes estão inseridos em um ambiente rico em interações e usos reais do idioma.

Isso reforça, justamente, a necessidade de metodologias que favoreçam a imersão linguística, como, por exemplo, o uso de tecnologias digitais, atividades comunicativas e contextos autênticos de aprendizagem. Além disso, o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem é reformulado nesse contexto. O docente deixa de ser apenas um transmissor de regras gramaticais e passa a atuar diretamente como mediador, criando oportunidades para que os alunos interajam, experimentem e negociem significados na língua-alvo.

Ao mesmo tempo, acrescenta-se que os aprendizes se tornam protagonistas do próprio aprendizado, desenvolvendo autonomia e, até mesmo, confiança na comunicação. Essas reflexões são importantes para pensar o ensino de línguas em um cenário dinâmico e tecnológico, que exige abordagens centradas no uso efetivo da linguagem.

Assim, Paiva (2015) preceitua que:

A aquisição da língua acontece inconscientemente, de forma intuitiva, e está ligada a diversos fatores internos e externos. É imprescindível também lembrar que cada aprendiz apresenta interesses e desenvolvimentos diferentes, ou seja, aprende-se de formas distintas. Por isso, é fundamental transformar o ambiente tradicional e monótono em um ambiente comunicativo, com abordagens diversificadas, a fim de que todos possam ser beneficiados. Um ambiente onde o estudante é levado a interagir não só com o professor, mas, principalmente, com os outros colegas, uma vez que só aprendemos uma língua estrangeira utilizando-a. É preciso ensinar a língua, e não sobre ela (Paiva, 2015, p.4).

Paiva (2015) reforça a ideia de que a aquisição da língua ocorre de forma intuitiva e inconsciente, influenciada por fatores individuais e contextuais. Esse entendimento questiona abordagens tradicionais, as quais priorizam o ensino explícito das regras gramaticais, e destaca a necessidade de metodologias que promovam um ambiente comunicativo e dinâmico.

Assim, ao reconhecer que cada aprendiz possui ritmos e interesses distintos, o autor enfatiza a importância da diversificação de estratégias didáticas, garantindo que todos possam ser incluídos no processo de aprendizagem de forma inclusiva.

Além disso, Paiva (2015) ressalta a interação como elemento essencial na aquisição da língua estrangeira. Aprender um idioma não se limita ao estudo teórico, mas envolve usá-lo de forma ativa em situações reais de comunicação. Dessa forma, a sala de aula deve ser um espaço de trocas e práticas colaborativas, onde os estudantes interajam entre si e com o professor de maneira espontânea.

Essa perspectiva se alinha diretamente com abordagens contemporâneas do ensino de línguas, as quais valorizam a prática comunicativa e o uso das tecnologias como ferramentas que ampliam as possibilidades de imersão e interação no idioma-alvo.

As tecnologias digitais oferecem diversas possibilidades para a aquisição de línguas, tornando o processo de ensino mais acessível e dinâmico. Essas ferramentas não apenas auxiliam o trabalho do docente, mas também permitem que os estudantes tenham contato direto com o idioma em suas formas escrita e oral, por meio da interação com falantes nativos.

Além disso, recursos como *websites*, aplicativos e plataformas on-line proporcionam um ambiente imersivo que favorece a aprendizagem por meio de experiências práticas e interativas (Oliveira et al., 2020):

Essas ferramentas abrem um leque de possibilidades e conferem mais dinamismo e um caráter inovador às práticas pedagógicas. É possível deixar de lado o ensino linear e descontextualizado, aproximando o aprendiz do mundo real dos falantes do idioma-alvo. Com as tecnologias, não apenas se modifica o contexto da sala de aula, mas também todo o processo de ensino-aprendizagem. A projeção desse contexto real fará com que o aluno adquira as habilidades necessárias para a competência comunicativa. Com as novas ferramentas de interação e com o material para ensino de inglês publicado na web, nossos alunos, pela primeira vez, foram capazes de desenvolver atividades linguísticas diferentes daquelas dos livros didáticos. Eles passaram a interagir com outros falantes por e-mail e chat, deixando de ser meros repetidores ou simuladores para se tornarem agentes no uso da língua, ou seja, usuários da língua em práticas sociais reais (PAIVA 2015, p.8).

Como Paiva (2015) aponta, o uso dessas tecnologias transforma o ensino de línguas, indo além da metodologia tradicional e descontextualizada dos livros didáticos. O ensino se torna mais dinâmico e contextualizado, com os alunos saindo de uma posição passiva de repetição para uma posição de interação ativa com o idioma. Assim, ao utilizar plataformas que permitem a troca de mensagens com falantes nativos por *e-mail*, *chat* e outras formas de comunicação digital, os estudantes se tornam participantes reais nas práticas sociais de linguagem. Isso proporciona uma aprendizagem mais eficaz, posto que a competência comunicativa se desenvolve por meio de experiências autênticas e interações no idioma. A partir disso, novas praxiologias surgem no cotidiano docente.

CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Neste capítulo, “Educação linguística e as tecnologias digitais da informação e comunicação”, discuto a evolução e a presença das tecnologias digitais na educação e reflito sobre as incorporações dessas tecnologias na educação linguística.

Para falar sobre educação linguística e as tecnologias digitais, utilizei os seguintes estudiosos: Day e Savedra (2015), Monte Mór (2017), Braga, Pinheiro e Rocha (2019), Kalantzis e Pinheiro (2020). Nesse sentido, destaco que, em relação à evolução das tecnologias digitais na educação, busquei por: Rodrigues (2015), Moran (2015), Monte Mór (2017), Gordiano e Andriola (2022).

Por último, em relação às tecnologias digitais no ensino de língua inglesa, foram utilizados os seguintes autores: Lévy (2010), Gee (2018), Meneses (2019), Avelar e Freitas (2019), Barbosa (2020), Lima (2021) e Oliveira (2021).

Ao trazer à tona discussões sobre educação linguística e as tecnologias digitais, convém destacar que, desde o final do século passado, as tecnologias da informação e da comunicação impactaram de forma intensa a vida social e cultural, possibilitando transformações nas práticas de letramento grafocêntricas e colocando, sobretudo, em xeque o papel preponderante que a escrita exerce nas instâncias da vida social.

Isso vem ocorrendo em virtude não apenas da complexidade multimodal cada vez maior, mas também da possibilidade “de dar mais visibilidade à diversidade linguística, cultural e social, o que, por sua vez, nos permite questionar e rever conceitos relacionados a identidades, valores, crenças e atitudes” (Braga; Pinheiro; Rocha, 2021, p. 3).

A partir de meados da década de 1990, a preocupação com o uso das tecnologias digitais em intervenções educativas despertou pesquisas na área da Linguística Aplicada, com um foco específico na natureza dos textos presentes nas práticas comunicativas digitais. Assim:

Seguindo uma tradição do DLA de explorar, de forma dialética, teoria e prática, a gênese dessas pesquisas foi inicialmente atrelada ao surgimento de iniciativas de ensino a distância, que passaram a ganhar maior interesse devido aos avanços das tecnologias digitais. A disponibilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) abriu novas perspectivas para as iniciativas de EAD, na medida em que permitiu superar as dificuldades de interação

entre professor e alunos ou entre os próprios alunos, um grande entrave nas iniciativas tradicionais de ensino a distância mediadas por correspondência ou contatos telefônicos. Os diferentes canais de comunicação síncrona ou quase síncrona permitiram reduzir a distância transacional existente no processo pedagógico e promoveram uma atenção renovada às propostas de ensino norteadas pelas teorias sociointeracionistas (Braga; Pinheiro; Rocha, 2021, p. 3).

Além disso, convém destacar que, em âmbito nacional, surgiram iniciativas específicas que exploraram Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) no ensino de língua estrangeira, como a proposta do curso *Surfing and Learning*, criado por docentes da PUC-SP.

Em um escopo mais amplo, as iniciativas de Ensino a Distância (EAD) surgiam em discussões acadêmicas e, até mesmo, em iniciativas que buscavam, por meio desse recurso, ampliar o acesso ao ensino, uma promessa que norteou a criação da Universidade Aberta do Brasil no início de 2005 (Braga; Pinheiro; Rocha, 2021). Esse cenário indicava a necessidade de uma compreensão mais informada, que permitisse identificar as possibilidades e os problemas existentes nessa nova maneira de ensino e aprendizagem.

Os estudos iniciais foram desenvolvidos com o objetivo de entender estratégias discursivas que ofereciam andaimes para os alunos nessas interações mediadas pela tecnologia digital.

Nesse sentido, acrescenta-se que:

No âmbito interno da UNICAMP, desde 1994, docentes do DLA e do Centro de Línguas (CEL) da UNICAMP preocupavam-se em encontrar formas de ampliar o acesso ao conteúdo das disciplinas de Inglês Instrumental para os alunos pós-graduandos da instituição que não eram atendidos pelas poucas vagas existentes. A exploração dos recursos de intranet parecia uma alternativa promissora para ampliar o acesso aos materiais produzidos por esses docentes. A proposta inicial era construir um banco de materiais com os textos e atividades criados para o uso em sala de aula, de modo que os alunos pós-graduandos pudessem estudar de forma independente. Essa alternativa, inicialmente pensada como uma solução prática para a ampliação do acesso à educação linguística e a materiais para a aprendizagem de línguas, revelou-se muito mais complexa, já que o material produzido para o ensino presencial pressupunha a mediação facilitadora e contextualizadora de um docente (Braga; Pinheiro; Rocha, 2021, p. 14).

Essa experiência evidenciou a necessidade de estudos específicos referentes à autonomia e ao estudo reflexivo automonitorado, que, em um momento inicial, nortearia a proposta pedagógica do primeiro curso digital para os estudos

independentes desenvolvido no DLA — *Read in Web* —, oferecido gratuitamente aos alunos a partir do ano 2000.

Outrossim, o processo de criação da versão digital desse curso apontou algumas particularidades da natureza da interação com textos em meio digital, as quais não estavam contempladas nos estudos tradicionais do letramento já desenvolvidos no âmbito do Departamento. Assim:

O confronto direto com esses problemas de ordem prática instigou o surgimento de um conjunto de estudos, ainda na década de 2000, sobre a produção e leitura de hipertextos e construtos hipermodais. Alguns estudos iniciais buscavam delinear as especificidades das práticas interativas no meio digital por meio de análises contrastivas entre as formas de construção de sentidos nas leituras de textos impressos e digitais. Questões específicas sobre letramento digital, um termo ainda usado no singular, passaram a se fazer presentes, priorizando o foco no professor ou nos alunos, ou refletindo sobre a interação de sujeitos oriundos de grupos periféricos com interfaces digitais (Braga; Pinheiro; Rocha, 2021 p. 14).

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, a Internet e os diferentes ambientes digitais mudaram radicalmente as principais possibilidades de consumo e, até mesmo, da prática da língua-alvo. Assim, quando se fala em ensino-aprendizagem de línguas com tecnologias digitais, Day e Savedra (2015) acreditam ser necessárias políticas linguísticas educacionais que favoreçam a inclusão do sujeito nos contextos digitais.

Desse modo, em universos multissemióticos, é possível construir competências e habilidades para o uso formal da língua, podendo, de forma simultânea,

[...] construir, correlativamente, a cidadania, a igualdade de condições e direitos, a tolerância para com o outro e o diferente, as diferentes formas de saber e de acesso ao saber, trazendo à tona os fundamentos políticos, sociais, econômicos, culturais e jurídicos subjacentes às propostas emanadas pelo poder público para esse ensino (Day; Savedra, 2015, p. 561).

Diante do exposto, as políticas linguísticas educacionais para o ensino e aprendizagem de línguas com tecnologias digitais devem garantir a inclusão e promover competências linguísticas, sociais e culturais, ao mesmo tempo que consideram as principais características e necessidades dos sujeitos, bem como a diversidade linguística e cultural.

De acordo com Kalantzis e Pinheiro (2020), as tecnologias digitais têm desempenhado um papel cada vez mais importante no que se refere à área da educação linguística, posto que proporcionam novas oportunidades de aprendizado e prática da língua. Com a Internet, por exemplo, acredita-se ser possível acessar uma grande quantidade de recursos, como textos, vídeos, áudios e, até mesmo, exercícios, que auxiliam no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de forma plena e dinâmica.

Posto isso, convém destacar que, no cenário contemporâneo, as redes sociais também têm contribuído para a educação linguística, uma vez que possibilitam a interação entre pessoas de diferentes culturas e idiomas. Por meio dessas plataformas, é possível praticar a escrita, trocar experiências e aprender vocabulário de forma interativa e colaborativa.

No entanto, de acordo com Monte Mór (2017, p. 10):

As pesquisas que vêm estudando o impacto do conhecimento sobre o digital no campo da educação e nos estudos das linguagens alertam que não se trata apenas de introduzir aparelhos tecnológicos e conexão em rede nas escolas. Advertem que essa perspectiva, isoladamente, sem uma nova formação acerca do processo de letramento, pode gerar desmotivação em alunos e professores, além de descompassos entre os propósitos da escola e da sociedade, conforme anteriormente destacado nas pesquisas de Matsumoto (2013), Lameu (2013), Lima (2013), Soares (2014), Marques (2015), Azzari (2017).

Monte Mór (2017) demonstra uma visão crítica em relação à educação linguística e às novas tecnologias, posto que, em sua concepção, a introdução das novas tecnologias na educação não é suficiente por si só.

Assim, entende-se que, conforme essa autora, a simples disponibilização de tecnologias na educação não garante que os estudantes estejam preparados para utilizá-las de forma plena e eficiente. Outrossim, é necessário desenvolver habilidades linguísticas e digitais, promovendo, dessa forma, uma abordagem interdisciplinar que valorize, indubitavelmente, o contexto social e cultural dos alunos.

Além disso, Monte Mór (2017) ressalta justamente a importância de uma formação adequada para os professores, que devem estar preparados para utilizar as tecnologias de forma pedagogicamente relevante. Ela destaca que a integração das tecnologias digitais na educação não é apenas uma questão tecnológica, mas também uma questão pedagógica.

A autora também enfatiza a necessidade de uma reflexão sobre as desigualdades sociais presentes no acesso e no uso das tecnologias digitais, posto que, em sua concepção, é preciso garantir equidade de oportunidades para que todos os estudantes possam se beneficiar das novas tecnologias e da educação linguística de forma igualitária.

Assim, em relação às epistemologias digitais, Monte Mór (2017) retoma parte dos dizeres acima de modo a salientar que:

Há uma nova geração (digo 'nova' referindo-me à mentalidade e não necessariamente à idade biológica) que, diante do acesso às tecnologias digitais, sente-se completamente à vontade para aprender por meio da tentativa e erro. Ao se defrontarem com hardware, software, aplicativos etc., isto é, recursos da linguagem digital cujos funcionamentos desconhecem, experimentam construir caminhos variados de tentativas, visando enfrentar e dar conta do desafio. Nesse processo, permitem-se ser 'agentes', ou seja, não limitam suas capacidades de agência por não terem primeiramente aprendido o modo correto de proceder frente a algo desconhecido. Não dependem de que alguém primeiramente lhes diga como proceder. Da mesma forma, apreendem a flexibilidade e a riqueza da multimodalidade – linguagens das imagens, sons, tons, cores, corpos, gestualidades, emoções – amplamente visibilizada pelos recursos digitais, podendo vivenciá-las em suas criações comunicativas, nas quais podem extrapolar o paradigma da ordem alfabética do letramento convencional, propiciando que operem suas 'mentes em rede' (Monte Mór, 2017, p. 10).

A autora percebe que, com o acesso à tecnologia digital, a nova geração está se sentindo à vontade para aprender por meio da tentativa e do erro. Os estudantes estão dispostos a experimentar e, até mesmo, encontrar soluções para os desafios apresentados pelos recursos digitais, sem depender de instruções prévias.

Além disso, estão conscientes da multimodalidade da linguagem digital, posto que esta inclui imagens, sons, cores, gestos e emoções, e ainda utilizam essa variedade na comunicação e na criação de conteúdo.

Sendo assim, para Monte Mór (2017), o conhecimento sobre a linguagem digital evidencia a multimodalidade da comunicação, bem como a compreensão sobre as epistemologias digitais, as quais implicam em agir mesmo na ausência de modelos ou, até mesmo, na aprendizagem institucional prévia, posto que estas são fundamentais para a discussão e rediscussão acerca da escola, da universidade, da escolarização, do ensinar e do aprender.

Monte Mór (2017) enfatiza que a introdução das novas tecnologias na educação é apenas uma parte do processo de melhoria da educação linguística, posto

que, em sua concepção, é necessária uma reformulação na abordagem do letramento, promovendo uma integração efetiva entre a escola, a sociedade e as tecnologias digitais, valorizando as principais habilidades linguísticas e digitais dos estudantes e garantindo equidade de oportunidades.

Ao longo deste tópico, discuto a educação linguística e as tecnologias digitais. No próximo, apresento um breve histórico das tecnologias digitais na educação, posto que estas têm desempenhado um papel cada vez mais importante na construção de novas praxeologias.

2.1 EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

As tecnologias digitais têm desempenhado um papel cada vez mais importante na educação ao longo dos últimos anos. A evolução dessas tecnologias tem possibilitado novas formas de aprendizagem, facilitando o acesso a conteúdos educacionais.

Inicialmente, as tecnologias digitais na educação estavam limitadas a simples aplicativos e softwares de aprendizagem, que eram utilizados principalmente para complementar os métodos tradicionais de ensino.

A inserção dos computadores na educação brasileira não aconteceu de forma aleatória, mas esteve atrelada a uma política macro de informatização da própria sociedade. No contexto da década de 1970, por exemplo,

[...] a preocupação com a informática era um assunto estratégico para o desenvolvimento e a soberania nacionais. Dessa maneira, o governo brasileiro criou diversos órgãos para fomentar o uso das tecnologias digitais, dentre os quais a Secretaria Especial de Informática (SEI), que nasceu como um órgão executivo do Conselho de Segurança Nacional (CSN), com a finalidade de regulamentar, supervisionar e fomentar a transição tecnológica (Gordiano; Andriola, 2022, p. 1).

Nesse sentido, é importante ressaltar que iniciativas educacionais com o uso do computador foram implementadas na UFRGS (1973) e na UNICAMP (1975) durante a década de 1970. No entanto, até o final dessa década, os computadores eram pouco comuns nas escolas brasileiras, estando mais presentes apenas no ambiente universitário. Essa situação começou a mudar com a realização de seminários nacionais de informática nos anos de 1981 e 1982, bem como com o compromisso do Ministério da Educação (MEC), a partir de 1982, em criar mecanismos de colaboração para o estudo e, até mesmo, a inserção dos

computadores nas escolas.

O Quadro 02, a seguir, de forma resumida, apresenta marcos simbólicos que antecederam a presença dos computadores nas escolas brasileiras.

Quadro 1 - Antecedentes da presença de computadores na escola pública brasileira.

Ano	Ações implementadas
1966	O Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ emprega o computador como objeto de estudo e pesquisa.
1971	Seminário promovido pela Universidade de São Carlos, assessorado por um especialista da Universidade de Dartmouth (EUA) discute o uso de computadores no ensino de Física,
1973	O NUTES/CLATES da UFRJ passa a aplicar a informática como tecnologia educacional voltada para a avaliação formativa e somativa de alunos da disciplina de Química. Também nesse ano a UFRGS utilizou o computador como recurso instrumental, terminais de teletipo e <i>display</i> , num experimento simulado sobre conteúdos de Física para graduandos.
1975	Grupo de pesquisadores da UNICAMP, inicia a escrita do documento Introdução a Computadores para ser usado nas escolas de 2º grau, financiado pelo MEC/BIRD. Também nesse ano a UNICAMP recebia a visita de Seymour Papert e Marvin Minsky.
1976	Grupo de professores da UNICAMP visitou o Laboratório do MIT (EUA) e, ao voltar, começou a investigar o uso de computadores em educação, utilizando a linguagem LOGO, a partir da criação de um grupo interdisciplinar envolvendo especialistas das áreas de computação, linguística e psicologia educacional
1977	Grupo interdisciplinar da UNICAMP passou a envolver crianças no projeto de uso de computadores em educação, sob a coordenação de mestrandos em computação.
1978	Criação da SEI/MEC.
1980	Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFRGS, desenvolve o <i>software</i> SISCAL, testado em experiência de avaliação de alunos de pós-graduação em educação.
1981	Realização do I Seminário Nacional de Informática na Educação. Deste seminário surgiu a primeira ideia de implantação de projetos-piloto, em universidades, cujas investigações em caráter experimental poderiam servir de apoio à futura Política Nacional de Informatização da Educação. Em dezembro de 1981, o MEC, a SEI e o CNPq divulgaram o documento Subsídios para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação, que apresentou o primeiro modelo de funcionamento de um futuro sistema de Informática na Educação Brasileira
1982	MEC, SEI e CNPq promovem, na UFBA, o II Seminário Nacional de Informática na Educação, visando a coleta de subsídios para a criação dos centros-piloto, a partir de reflexões de especialistas das áreas de educação, psicologia, informática e sociologia. Também nesse ano o MEC assumiu compromissos de criação de instrumentos e mecanismos capazes de colaborar para o estudo e encaminhamento da questão, colocando-se à disposição para a implementação de projetos que permitissem o desenvolvimento das primeiras investigações na área.
1983	Criada, no âmbito da SEI, a Comissão Especial nº 11/83 — Informática na Educação —, através da Portaria SEI/CSN/PR nº 001/83, para se encarregar dos trabalhos administrativos e do acompanhamento das atividades técnicas da área. Também nesse ano, com base nas recomendações dos dois seminários nacionais, é criado o Projeto EDUCOM.

Fonte: Adaptado de Moraes (1993).

O primeiro programa de uso de tecnologia digital na educação do Brasil, denominado Projeto Educação com Computador (EDUCOM), começou a ser concebido com a realização do primeiro e do segundo Seminário Nacional de Informática em Educação.

Esses seminários estabeleceram um programa de atuação que originou o projeto EDUCOM e, até mesmo, uma sistemática de trabalho diferente de quaisquer outros programas educacionais iniciados até então pelo Ministério da Educação (MEC) (Gordiano; Andriola, 2022).

Nesse sentido, Gordiano e Andriola (2022) lembram que:

Em 1983, uma comissão criada pela Secretaria Especial de Informática (SEI) elaborou o projeto EDUCOM, voltado à pesquisa no uso de informática educacional, à capacitação de recursos humanos e à criação de subsídios para a elaboração de políticas no setor. Observa-se, assim, que o EDUCOM nasceu das discussões e propostas no ambiente acadêmico, formuladas pela comunidade de técnicos e pesquisadores da área, uma vez que o computador já era objeto de estudo e aplicações no ensino superior. O projeto EDUCOM decorreu durante cinco anos (de 1984 a 1989), com a implantação de Centros de Informática na Educação (CIEDs) de 1º e 2º Graus, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação (Gordiano; Andriola, 2022, p. 6).

Posteriormente, em abril de 1986, no governo civil do presidente José Sarney, foi criado o Comitê Assessor de Informática na Educação (CAIE/MEC), o qual recomendou a aprovação do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º Graus, visando, desse modo, criar infraestrutura de suporte em junção com as secretarias estaduais de educação, “capacitar professores, induzir à produção descentralizada de software educativo, bem como integrar as pesquisas que vinham sendo desenvolvidas pelas diversas universidades brasileiras” (Almeida, 2008, p. 5).

A década de 1990, por sua vez, teve um papel crucial na formulação e no gerenciamento de uma política educacional consistente para a população brasileira como um todo. “Foi um período de grandes reformas educacionais, sobretudo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996” (Rodrigues, 2015, p. 7).

Em 1990, durante o governo civil do presidente Fernando Collor de Mello, o Ministério da Educação realizou a aprovação do 1º Plano de Ação Integrada (PLANINFE), justamente para o período de 1991 a 1993, destacando a necessidade

de um forte programa de formação de professores. “Partindo-se da premissa de que as mudanças só ocorrem se estiverem amparadas, em profundidade, por um intensivo e competente programa de capacitação de recursos humanos” (Gordiano; Andriola, 2022, p. 8).

Nessa conjuntura, Almeida (2008) comenta que:

Embora a almejada transformação do sistema educacional não tenha se concretizado nesses projetos, eles lançaram as bases para a formação de uma massa crítica de pesquisadores que influenciou iniciativas posteriores. Assim, em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, com a finalidade de fomentar a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação à educação e atuar no desenvolvimento da educação a distância, com vistas à democratização e à melhoria da qualidade da educação. A institucionalização da SEED impulsionou a criação de programas com foco na introdução de tecnologias na escola e na preparação do professor. No mesmo ano, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o MEC criou o Programa TV Escola e, em 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), aos quais foram integrados vários projetos (Almeida, 2008, p. 15).

Assim, em consonância com o disposto nos documentos oficiais, no ano de 1997, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). Ele tinha como premissa básica estabelecer parcerias entre o Governo Federal e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

“O PROINFO é responsável por subsidiar a aquisição de laboratórios de informática para escolas públicas, visando promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio” (Brasil, 2017, p. 9).

As mudanças socioeconômicas e socioculturais ocasionadas em diversas áreas, em decorrência da incorporação das TDIC no cotidiano das pessoas e das instituições sociais, fizeram com que o Ministério da Educação (MEC) direcionasse novas diretrizes governamentais por meio de ações complementares da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ressaltando a relevância das Tecnologias de Informação e Comunicação para a existência de uma educação hodierna (Moran, 2015).

No final da década de 2000, ocorreu o reconhecimento, na América Latina, de inúmeros benefícios que as TDIC trazem para a educação. Nesse período, os investimentos em Tecnologia e Comunicação, voltados para projetos educacionais, aumentaram nos países da América Latina e do Caribe.

Diante disso, acrescenta-se que:

Ações conjuntas dos governos federal e estadual, por exemplo, por meio de programas como o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), têm implantado, nas escolas da rede pública, salas de informática com acesso à internet. A tecnologia possibilitou os cursos a distância, levando informação e conhecimento a quase todas as cidades do país. Alguns anos atrás, para muitos alunos, era impossível cursar uma faculdade. Hoje, essa realidade mudou. Vários cursos de graduação e pós-graduação são oferecidos a distância (Ferreira, 2009, p. 9).

A partir do final de 2007, com a edição do Decreto nº 6.300, o PROINFO teve seu escopo alterado para Programa Nacional de Tecnologia Educacional, com o intuito de promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação nas redes públicas de educação básica.

Desse modo, com a alteração do escopo do PROINFO e sua atenção exclusiva à educação básica, convém salientar que diversos outros programas intersetoriais e interministeriais, voltados para a universalização do acesso à informação e a inserção do Brasil na sociedade tecnológica, vêm sendo desenvolvidos, “dentre os quais o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), que adota a estratégia do uso individual de computadores portáteis pelos alunos da educação básica” (Gordiano; Andriola, 2022, p. 8).

Nesse sentido, é importante pontuar que:

O PROUCA começou suas atividades em 2007 com a denominação de Projeto Um Computador por Aluno (UCA), antes de ter sido institucionalizado como programa federal em 2010, pela Lei nº 12.249. Tratou-se de uma iniciativa da Presidência da República, desenvolvida em conjunto com o Ministério da Educação, com a finalidade de promover a inclusão digital, pedagógica e social dos estudantes e de suas famílias, mediante a distribuição de computadores portáteis de uso individual para escolas públicas da educação básica, conhecidos como “laptops educacionais” (Gordiano; Andriola, 2022, p. 9).

No ano de 2009, a UNESCO lançou o projeto internacional *Padrões de Competência em TIDC para Professores*. Esse projeto teve como premissa básica fornecer diretrizes sobre como aprimorar as capacidades dos professores no que se refere às “práticas de ensino por meio das TICs. Autoridades, especialistas e tomadores de decisão analisam a viabilidade da implementação das diretrizes deste projeto adaptadas à realidade brasileira” (UNESCO, 2009, p. 9).

Nesse sentido, acrescenta-se ainda que, em dezembro de 2009, o governo brasileiro lançou a Medida Provisória 472/09, que:

Criou institucionalmente o Programa Um Computador por Aluno e, seis meses depois, em junho de 2010, foi convertida em lei (nº 12.249) pelo Legislativo, iniciando, dessa maneira, uma nova fase do programa. Ao ganhar o status de programa, o PROUCA entrou em sua segunda fase, denominada Fase II ou Fase Piloto, com a distribuição de 150.000 laptops educacionais em cerca de 300 escolas públicas pertencentes às redes de ensino estaduais e municipais (Gordiano; Andriola, 2022, p. 12).

Essa iniciativa foi importante para promover a inclusão digital e, até mesmo, reduzir a desigualdade no acesso à tecnologia entre os alunos.

Desse modo, ao fornecer computadores aos estudantes, o programa possibilitou o acesso a informações e recursos online, ampliando as oportunidades de aprendizado e preparando-os para lidar com as demandas do mundo digital.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação de programas como o PROUCA requer não apenas a distribuição de laptops, mas também infraestrutura adequada nas escolas, capacitação dos professores e um planejamento pedagógico que integre de forma efetiva o uso da tecnologia no ensino.

Somente assim é possível aproveitar ao máximo os benefícios dessas iniciativas e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. Assim:

Após a realização da Fase Piloto, o programa entrou em sua fase de expansão (também denominada operação regular ou simplesmente Programa UCA), momento em que os municípios interessados (independentemente de sua participação na Fase Piloto) e os estados podem solicitar a adesão ao programa. Vale ressaltar que não existe, formalmente, uma data que determine o término da Fase Piloto e o início do Programa UCA, uma vez que, desde a criação do programa pela Lei nº 12.249/10, foi estabelecida a possibilidade de que estados e municípios (atendidos ou não pelo programa em sua Fase Piloto) pudessem adquirir novos laptops educacionais (Gordiano; Andriola, 2022, p. 11).

De forma que, considerando-se os aspectos descritos em relação aos programas e projetos que tiveram como escopo integrar o uso de tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, o Quadro 3 contém, de forma sintetizada, os objetivos, as estratégias, os avanços e, até mesmo, as limitações de cada um dos programas propostos pelo Governo Federal, os quais foram implementados a partir de 1984.

Quadro 2 - Síntese dos objetivos, estratégias, avanços e limitações dos projetos e/ou programas governamentais para integrar o uso de tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, nos últimos 30 anos.

	PROGRAMAS E/OU PROJETOS PROPOSTOS PELO GOVERNO FEDERAL				
	EDUCOM	PRONINFE	PLANINFE	PROINFO	PROUCA
OBJETIVO	Estimular o desenvolvimento da pesquisa multidisciplinar voltada para a aplicação das tecnologias de informática no processo de ensino-aprendizagem.	Capacitação contínua e permanente de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia de informática educativa.	Constituir-se em um forte programa de formação de professores para uso de informática na educação.	Promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, levando às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.	Promover a inclusão digital, pedagógica e social dos estudantes e de suas famílias mediante o uso de <i>laptops</i> educacionais de uso individual, na educação básica.
ESTRATÉGIA	Centros-Pilotos (UFPE, UFMG, UFRJ, UFRGS e UNICAMP) e curso de Especialização em Informática Educativa.	Centros de Informática na Educação de 1º e 2º graus, na Educação Tecnológica e na Educação Superior.	Parceria com universidades, secretarias, escolas técnicas e entidades como o SENAI e SENAC.	Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e formação de recursos humanos.	Distribuição de laptops de uso individual, para professores e alunos.
PERÍODO DE ATUAÇÃO	1984 a 1998	1989 a 1997	1990 a 1993	1997 aos dias atuais	2007 aos dias atuais
AVANÇOS	Produziu significativo contingente de recursos humanos nas instituições beneficiadas.	Prioridade à pesquisa básica e aplicada, formação de recursos humanos e inserção dos investimentos desta natureza no orçamento público permanente.	Priorizou a formação de professores e técnicos levando em conta as possibilidades e limites do uso da informática pelo sistema educacional, considerando aspectos diferenças regionais.	Foco no uso pedagógico dos recursos de informática, ampliação significativa da quantidade de computadores nas escolas, avanço da rede de Internet de banda larga nas escolas.	Imersão tecnológica de professores e estudantes, inclusão digital das famílias, uso pedagógico de tecnologias.

LIMITAÇÕES	Reduzido campo de aplicação, em face à quantidade de escolas públicas brasileiras e seu contingente de professores.	Não provocou mudanças profundas no uso de tecnologias digitais nas escolas.	Não contemplou quantidade significativa de profissionais da educação.	Lentidão na execução do programa, especialmente na dotação de infraestrutura e equipamentos para as escolas.	Restrita quantidade de escolas envolvidas em suas fases iniciais e ameaças à continuidade do programa naquelas já contempladas.
-------------------	---	---	---	--	---

Fonte: Elaborado por Gordiano e Andriola (2022, p.24).

Diante do Quadro 3 acima, nota-se que algumas considerações podem ser feitas sobre a sequência dos projetos e políticas públicas de uso de tecnologias digitais no âmbito da educação nos últimos 30 anos.

A alternância de governos e a falta de institucionalização levam a interrupções nas ações. Isso é evidente, por exemplo, na transição do EDUCOM para o PRONINFE, bem como na modificação do escopo do PROINFO ou, até mesmo, na extinção da SEED/MEC, o que causou incertezas e instabilidade na execução do PROUCA.

Além do PROINFO, em 2017:

O Ministério da Educação instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada por meio do Decreto nº 9.204, com o objetivo de integrar as ações do Poder Executivo Federal em relação aos ambientes digitais para o desenvolvimento econômico e social. O programa tem como objetivo conjugar esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, dos Municípios, das escolas, do setor empresarial e da sociedade civil para assegurar as condições necessárias à inserção da tecnologia como recurso pedagógico no cotidiano das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2017, p. 1).

O programa Educação Conectada teve início em 2017, com previsão de desenvolvimento até 2020. Seu principal objetivo é justamente promover a integração e, até mesmo, o uso de ambientes digitais nas escolas públicas de educação básica, visando, sobretudo, o desenvolvimento econômico e social.

A Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promoveu uma transformação na estrutura do ensino médio no Brasil. Essa lei estabeleceu uma organização curricular mais flexível e a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Antes dessa mudança, a língua inglesa

não era obrigatória. Com a Lei nº 13.415/2017, o inglês tornou-se disciplina obrigatória desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio (MEC, 2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN), publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, estabeleceram como objetivo do ensino de língua estrangeira tornar o aluno um ser engajado e capaz de atuar de forma efetiva no mundo social. No entanto, os critérios apresentados para a inserção do ensino de língua estrangeira no currículo nacional destacam desafios relacionados às condições das salas de aula nas escolas brasileiras, como carga horária reduzida, classes superlotadas e limitações no domínio das habilidades orais por parte dos professores. Tais fatores podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (Nacionais, 1998, p. 21).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao abordar o aprendizado da língua inglesa, destaca a importância desse idioma para a formação dos estudantes em um mundo cada vez mais globalizado e plural.

Segundo a BNCC:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, no qual as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais tornam-se cada vez mais difusas e contraditórias (BRASIL, 2018, p. 241).

Nessa perspectiva, a BNCC prioriza o enfoque na função social e política do inglês, tratando-o como língua franca. O conceito de língua franca tem sido recontextualizado por teóricos, evidenciando os diversos usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Não se trata mais de uma língua estrangeira oriunda de países hegemônicos, mas sim de uma língua acolhida e legitimada por falantes de diferentes origens linguísticas e culturais. Isso possibilita questionar a visão tradicional de que apenas o inglês falado por estadunidenses e britânicos é o "correto" a ser ensinado (BRASIL, 2018).

Além disso, a BNCC traz uma abordagem que valoriza o aprendizado do inglês não apenas como um conjunto de regras gramaticais, mas como uma habilidade essencial para a participação ativa em um mundo cada vez mais interconectado. Ao reconhecer a língua inglesa como língua franca, a BNCC abre espaço para a inclusão de diversas variedades linguísticas e culturais, ampliando assim a compreensão dos

estudantes sobre a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo (Brasil, 2018).

É importante destacar que, apesar dos avanços trazidos pela BNCC, ainda existem desafios a serem superados no ensino de língua inglesa no Brasil. A falta de infraestrutura e recursos tecnológicos em muitas escolas, especialmente na rede pública, limita as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para atualizar seus métodos de ensino e incorporar as novas demandas do ensino de inglês no século XXI.

A formação docente também é um aspecto crucial a ser considerado. É fundamental investir na capacitação dos professores de língua inglesa, oferecendo oportunidades de atualização pedagógica e aprimoramento linguístico. A formação continuada dos professores é essencial para que eles possam acompanhar as mudanças no campo do ensino de inglês e desenvolver práticas mais eficazes e contextualizadas.

Diante desse cenário, é imprescindível que as políticas públicas continuem a apoiar e incentivar a melhoria do ensino de língua inglesa no Brasil. Isso inclui investimentos em infraestrutura escolar, formação de professores, desenvolvimento de materiais didáticos atualizados e promoção de práticas pedagógicas inovadoras.

Em resumo, as diretrizes e legislações relacionadas ao ensino de língua inglesa no Brasil, como a BNCC e a Lei nº 13.415/2017, representam avanços importantes na valorização do aprendizado do inglês como uma habilidade essencial para os estudantes brasileiros. No entanto, para efetivar essas políticas e garantir um ensino de qualidade, é fundamental enfrentar os desafios existentes, como a falta de recursos e a necessidade de formação docente. Somente assim será possível preparar os estudantes para uma participação ativa e crítica em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural.

Assim, ao se observar a evolução das tecnologias digitais no ensino, nota-se que as transformações tecnológicas ocorridas na sociedade nas últimas décadas estabeleceram, sobretudo, novas práxis educacionais, possibilitando que os professores e os alunos tenham novas maneiras de desbravar o meio que os cerca, tirando vantagem dessas novas ferramentas que emergem a cada dia por meio da tecnologia.

Desse modo, o uso da tecnologia no meio educacional se torna uma estratégia cada vez mais vigente, propiciando, sobretudo, a transformação do contexto ao seu redor e inserindo os alunos cada vez mais nesse novo cenário educacional.

2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Como se pode notar no tópico anterior, a história nos mostra que o processo educacional vem mudando consideravelmente com o avanço da tecnologia. Na atualidade, ferramentas surgidas com a era digital têm ganhado cada vez mais espaço e modificado o modo como o aprendizado da língua inglesa ocorre dentro e fora da sala de aula.

Neste ínterim, convém destacar que, para Lima (2021), devido ao distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19, o foco se voltou para o ensino remoto, no qual as novas tecnologias digitais foram responsáveis por sua viabilização. As escolas, em conjunto com os professores, adaptaram-se a esse novo método para facilitar a aprendizagem dos alunos, utilizando, sobretudo, aplicativos de videoconferência, redes sociais, mensagens de WhatsApp, entre outros.

Assim, diante da importância das ferramentas tecnológicas para o contexto educacional vivenciado na pandemia e pós-pandemia, emerge a necessidade de entender como esse avanço tecnológico tem auxiliado os professores, especificamente nas aulas de inglês.

Nessa conjuntura, as tecnologias digitais têm sido tema de muitas discussões em diferentes áreas do saber. Nesse sentido, Macedo e Carvalho (2018) argumentam que pesquisadores de diversas ciências reconhecem que essas tecnologias têm afetado diferentes práticas sociais, não apenas por meio do emprego de dispositivos que se popularizaram nas últimas décadas e da internet, mas, sobretudo, pelo desenvolvimento de novas formas culturais, as quais são denominadas na literatura como *cultura digital* ou *cibercultura*.

Essa cultura, na concepção dos estudiosos, possui implicações claras nas formas de trabalho, bem como no consumo, na formação profissional, nos meios de interação, na educação, dentre outros. Por esse motivo, alguns pesquisadores apontam a necessidade de reflexões sobre as tecnologias digitais em diferentes dimensões e aspectos.

Assim, Lévy (2010), ao justificar a necessidade de se pensar sobre a cibercultura, aponta dois fatos:

Em primeiro lugar, o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos por experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas desse espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (Lévy, 2010, p. 11)

Segundo Lévy (2010), a justificativa para pensar sobre a cibercultura vem de dois fatos principais. Em primeiro lugar, acredita-se que o crescimento do ciberespaço ocorre em decorrência do desejo dos jovens de experimentar formas de comunicação diferentes das que são oferecidas pela mídia tradicional. Esses jovens estão ávidos por explorar, de forma coletiva, as novas possibilidades de interação e compartilhamento de informações no meio digital.

Em segundo lugar, estamos vivenciando, no cenário contemporâneo, a abertura de um novo espaço de comunicação: o ciberespaço, que possui inúmeras potencialidades nos âmbitos econômico, político, cultural e humano.

Assim, para Lévy (2010), cabe a nós explorar e aproveitar de maneira positiva as oportunidades proporcionadas por esse novo ambiente de interação e troca de informações, pois:

A cibercultura, a partir dos conceitos de comunicação, informação e diálogo que se estabelecem, possibilita à sociedade estar conectada por vários canais, formas e ferramentas, constituindo uma teia de relacionamentos e construindo novos saberes, práticas, comportamentos, culturas, sujeitos e novas visões, a partir da oportunidade de interação entre o presencial e o virtual, numa constante resignificação social e coletiva. Esse processo promove o surgimento da “aldeia global”, um conceito de comunicação que evolui e se transforma (Lévy, 2010, p. 16).

Nesse sentido, Lévy (2010, p. 34) compreende que, em relação à cibercultura, é necessário “colocá-la dentro da perspectiva das mutações anteriores da comunicação” para que se possa perceber sua evolução no tempo, considerando, sobretudo, a comunicação anteriormente em uma perspectiva de oralidade e escrita, em determinado contexto e espaço.

Sendo assim, o tema cibercultura se apresenta, nesse cenário, como um tema transversal, a partir do qual é possível refletir e repensar os desafios da sociedade

contemporânea, tendo, de modo especial, a educação em todas as suas perspectivas, visto o crescimento exponencial das tecnologias digitais e a forma como as relações humanas ocorrem frequentemente sob esse prisma.

Ao abordar a educação na perspectiva da cibercultura, é necessário refletir sobre o impacto social e educacional dessa abordagem, que gera transformações significativas nos âmbitos social, cultural e subjetivo. Outrossim, é fundamental reconhecer e compreender a interdependência e a complexidade deste contexto atual, posto que se vivencia, de forma constante, um ambiente que reflete mudanças econômicas, sociais, comportamentais e, principalmente, culturais, que estão intrinsecamente ligadas entre si.

A transformação digital implica o abandono de modelos antigos, bem como de práticas pedagógicas e de trabalho, conceitos e uma cultura construída com base na Revolução Industrial e em seus desdobramentos, fundamentados em práticas e evoluções mecânicas, que, de forma instantânea, tornaram-se digitais.

Nessa conjuntura, convém salientar que, de acordo com Barbosa (2012), a presença da tecnologia na educação sempre teve o intuito de facilitar a transmissão da informação. O autor destaca que, em comparação com os tradicionais espaços de ensino da língua inglesa, os modernos laboratórios de informática oferecem aos estudantes um ambiente mais enriquecedor para a aprendizagem da língua.

No caso do ensino de língua inglesa, acredita-se que as novas tecnologias podem ser grandes aliadas, propiciando, inclusive, práticas educativas integradas a várias mídias. Sobre essa relação, nota-se que, no contexto atual, o uso de ferramentas digitais é “essencial para o aprendizado de LI, possibilitando uma melhor interação e comunicação nas aulas realizadas durante o ensino remoto e o acesso a informações sobre esse idioma” (Lima, 2021, p. 20).

Além disso, Lima (2021) comenta que, no ensino de LI, as ferramentas digitais podem oferecer uma variedade de recursos, como aplicativos de aprendizado de idiomas, plataformas de videochamadas e, até mesmo, salas de aula virtuais. Essas ferramentas permitem que os alunos pratiquem habilidades de fala e escuta, bem como práticas de leitura e escrita, além de proporcionarem a oportunidade de interagir com colegas de classe e professores em ambientes virtuais.

Diante disso, as ferramentas digitais fornecem acesso rápido a informações sobre o idioma. Os alunos podem pesquisar vocabulário, gramática, pronúncia, dentre outros aspectos, de forma fácil e rápida. Isso contribui para o desenvolvimento de

habilidades independentes de aprendizado, permitindo que os alunos busquem respostas para suas dúvidas e aprofundem seus conhecimentos sobre a língua estrangeira.

Corroborando a concepção de Lima (2021), Oliveira (2021) pontua que:

O surgimento das novas tecnologias contribuiu, de forma direta e indireta, para a valorização da língua inglesa em sala de aula, visto que, assim como a tecnologia é capaz de aproximar o aluno do idioma e, conseqüentemente, da cultura estrangeira na qual esse idioma está inserido, ela também revoluciona o ensino, à medida que auxilia o professor na construção de metodologias ativas que, teoricamente, proporcionam uma aula mais dinâmica (Oliveira, 2021, p. 17).

Dessa forma, para Oliveira (2021), com o surgimento de novas tecnologias, mudam-se também as maneiras de buscar conhecimento e, conseqüentemente, altera-se o método, bem como a função do professor em sala de aula.

Nesse sentido, educar tem apresentado inúmeros desafios aos educadores, posto que o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas na sociedade cresce cada vez mais com o avanço da tecnologia. Com essa nova geração, surge a necessidade de transformar a escola em um espaço mais reflexivo, voltado para a formação de pessoas com o uso das línguas no meio social (Oliveira, 2021, p. 10).

Nesse processo, as ferramentas tradicionalmente utilizadas pelo professor ganham aparatos tecnológicos, como é o caso, por exemplo, da lousa digital interativa, que tem sido implementada em diferentes setores da educação, visando melhorar o processo de docência para os professores.

“Ela é uma tela imensa de computador, inteligente, com sensor ao toque e possui vários recursos para usar, permitindo ao professor de LI modernizar suas aulas (Oliveira, 2021, p. 10).

Em se tratando do uso de smartphones e tablets, cada vez mais comum nas escolas, o trabalho com aplicativos pode ser enriquecedor para as aulas, na medida em que são capazes de chamar a atenção dos alunos para a aprendizagem dos conteúdos de LI de forma diferenciada. Nesse sentido, são exemplos de aplicativos para o ensino de LI o *Duolingo*, o *Hello English* e o *Babbel*, nos quais o aluno tem a oportunidade de estudar em casa ou na própria escola e adquirir vários conhecimentos e habilidades acerca da língua inglesa (Oliveira, 2021, p. 10).

Esses aplicativos possuem diversas ferramentas e recursos, como exercícios interativos, jogos, áudios, vídeos e testes de proficiência, que auxiliam os estudantes no desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita, audição e fala em língua inglesa.

O *Duolingo*, por exemplo, usa uma abordagem gamificada, em que os usuários podem avançar de nível e ganhar pontos enquanto aprendem. Além disso, o aplicativo também oferece uma variedade de exercícios, desde tradução de frases até o preenchimento de lacunas e prática de pronúncia.

O *Hello English*, por sua vez, conforme Oliveira (2021), é voltado tanto para iniciantes quanto para alunos que já possuem um nível mais avançado. Ele possui lições estruturadas, com foco em gramática, vocabulário e diálogos, além de disponibilizar recursos como *chatbots* e aulas ao vivo com professores nativos.

Já o *Babbel* oferece cursos elaborados por especialistas em linguística, com atividades que abrangem diferentes níveis de dificuldade. O aplicativo possibilita que os usuários pratiquem a escrita, a escuta e a fala em inglês, além de oferecer revisões e exercícios de fixação (Oliveira, 2021).

Diante do exposto, o uso de aplicativos no ensino de língua inglesa proporciona uma maneira mais interativa e atrativa para que os alunos aprendam, permitindo que estudem e pratiquem a língua em qualquer lugar e a qualquer momento. Essas ferramentas complementam as aulas tradicionais, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e estimulante.

Destarte, nota-se que há muitas possibilidades de uso da tecnologia no ensino. Gee (2018, p. 197) lista uma série de ferramentas digitais que são úteis na educação de crianças, mas que podem ser aplicadas em qualquer nível de ensino. São elas:

- Computadores tutores artificiais adaptáveis, que podem ensinar e ser ensinados.
- Multimídia, que pode representar informações em muitas modalidades diferentes.
- Simulações.
- Mundos virtuais.
- Videogames.
- Agentes pedagógicos animados, que podem ensinar e orientar.
- Ferramentas digitais para colaboração e inteligência coletiva.
- Ferramentas digitais para design e produção digital de qualidade profissional.
- Espaços de interesses, paixões e afinidades, dedicados a quase tudo o que se pode nomear.
- Mídia social para interação em tempo real e assíncrona.

- Locais para escrita colaborativa e pesquisa (por exemplo, Wikipedia).
- Ferramentas de busca.
- Realidade aumentada (ambientes reais aprimorados por imagens geradas por computador) (Gee, 2018, p. 197) .

Dessa lista, acredita-se que ainda não nos apropriamos da realidade aumentada no que se refere ao ensino de línguas. Em acréscimo à lista de Gee (2018, p. 197), Meneses (2019) acredita que professores e alunos também utilizam, para fins educacionais, as seguintes ferramentas:

- *Messenger* e *WhatsApp* e, cada vez menos, o e-mail para interações acadêmicas e educacionais.
- *WhatsApp* para trabalhos em grupo.
- *Skype* para interações por vídeo e voz em tempo real, como, por exemplo, defesas de trabalhos finais de curso.
- *Dropbox*, *iCloud* e outros espaços virtuais para armazenamento de dados.
- Corpora públicos para consulta e estudos sobre diversas línguas, como, por exemplo, o *Corpus of Contemporary American English* (COCA), disponível em: <http://corpus.byu.edu/coca/>.
- Dicionários eletrônicos.
- Aplicativos para aprendizagem de línguas.
- Redes sociais para atividades pedagógicas, como, por exemplo, o *Facebook*.
- Formulários eletrônicos, como o *SurveyMonkey*, para criação de questionários e coleta de informações.
- *Google Docs* e ferramentas *wiki* para escrita colaborativa.
- *Google Drive* para compartilhamento de material.
- Ferramentas de apresentação, como *PowerPoint* e *Prezi*.
- Jogos na web.
- Rádio na web.
- Ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*.
- *YouTube* e outros repositórios de vídeos para publicação de aulas, tutoriais e atividades realizadas pelos estudantes.
- Publicação de objetos de aprendizagem de acesso aberto.
- Software para aprendizagem de línguas (Meneses, 2019, p. 2).

Diante do exposto, tecnologias estão diretamente relacionadas com o ensino de língua inglesa, todavia,

[...] trabalhar com as mídias ainda é um desafio para boa parte dos professores. Sua inserção em sala de aula requer grandes mudanças pedagógicas e de postura frente ao conteúdo, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos discentes. Entretanto, com a rápida difusão dos avanços tecnológicos do século XXI, a escola não pode ignorar a necessidade de se adequar ao desenvolvimento tecnológico e às possibilidades de utilizar a tecnologia como uma ferramenta para a aprendizagem (Barbosa, 2012, p. 26)

Muitos professores enfrentam dificuldades ao trabalhar com as mídias em suas aulas. Isso acontece porque essa prática exige que eles façam mudanças significativas em sua abordagem pedagógica e, até mesmo, na postura em relação ao conteúdo. Da mesma forma, os alunos também precisam se adaptar a essa nova forma de aprendizado.

No entanto, o autor ressalta que, com o avanço rápido da tecnologia no século XXI, é fundamental que as escolas se adaptem a esse desenvolvimento e reconheçam a importância de utilizar a tecnologia como uma ferramenta de ensino.

Assim:

No contexto de sala de aula, o papel do educador é estimular a criatividade dos alunos, ser um mediador entre ensino e aprendizagem, preparar o aluno para a busca de conhecimentos científicos e tecnológicos e para a consciência de seus direitos e deveres. Tudo isso possibilita que os alunos construam e reconstruam significados a partir de múltiplas e complexas interações, tornando-se cidadãos ativos e participantes da sociedade (Barbosa, 2020, p. 14).

Para Barbosa (2020, p.6), é papel do professor promover conhecimentos que vão para além do óbvio, uma vez que:

É comum, por exemplo, que os alunos estudem, em português, geografia, história e ciências, a problemática da destruição ambiental, do preconceito racial, da violência, das desigualdades e do consumismo, para mencionar alguns. Na sala de aula de inglês, isso não deve ser diferente. Os professores não devem limitar os temas abordados em sala de aula à “pronúncia americana versus britânica” ou apenas a aspectos formais da língua. A sala de aula de inglês deve igualmente lidar com problemas relevantes da sociedade moderna, como o preconceito, o aquecimento global e a desigualdade social, entre outros. Só assim o professor estará instigando os alunos e promovendo oportunidades de mudança social.

Para Barbosa (2020), é crucial que o ensino de inglês ocorra na sala de aula de modo contextualizado, visando, dessa forma, que os professores pensem em estratégias e mecanismos que atraiam o interesse dos alunos. Em sua concepção, apenas o uso das tecnologias nas aulas não é suficiente para que os discentes se sintam motivados, uma vez que o ensino de inglês deve ocorrer pela contextualização do conteúdo, pela conexão com a realidade dos alunos e por atividades que despertem o interesse e a motivação dos discentes.

Barbosa (2020) ressalta que as tecnologias podem ser aliadas no ensino de inglês, desde que sejam utilizadas de forma adequada e, até mesmo, integradas ao contexto da sala de aula. Nesse sentido, é preciso que o professor utilize recursos tecnológicos de maneira significativa, com propósito e com intenção pedagógica que, de fato, corresponda às vivências e singularidades dos alunos.

Desse modo, para Barbosa (2020), os professores devem se familiarizar com as preferências e perfis dos estudantes, de modo a criar atividades e dinâmicas usando os recursos tecnológicos de forma atrativa e estimulante.

Outrossim, considerando a complexidade propiciada pelas novas tecnologias, destaca-se a relevância de refletir de forma crítica sobre as práticas de linguagem e de “propiciar aos professores de língua inglesa uma formação crítica, que considere as multiplicidades de cultura e de linguagem que emergem das novas tecnologias” (Avelar; Freitas, 2019, p. 3).

Diante disso, Avelar e Freitas (2019) ressaltam justamente a importância de refletir criticamente sobre as práticas de linguagem em meio à complexidade ocasionada pelas novas tecnologias. Nesse contexto, é crucial proporcionar aos professores de língua inglesa uma formação crítica, que leve em consideração as diversas culturas e linguagens que surgem a partir dessas tecnologias.

Ademais, com o avanço da tecnologia, a forma como nos comunicamos e interagimos com o mundo ao nosso redor também sofre constantes transformações significativas. As tecnologias digitais, como a internet e as redes sociais, por exemplo, proporcionam uma ampliação das possibilidades de expressão e de troca de informações em diferentes contextos culturais e linguísticos.

No entanto, para Avelar e Freitas (2019), deve-se ter uma visão crítica dessas práticas de linguagem, visto que nem sempre estão alinhadas com valores éticos e sociais. Desse modo, é necessário refletir sobre como as tecnologias podem ser usadas para potencializar o aprendizado da língua inglesa e também como podem ser influenciadas por questões de poder, exclusão e desigualdade.

Assim, as autoras advertem que, ao propiciar aos professores de língua inglesa uma formação crítica, estamos capacitando-os para que possam analisar e até mesmo incorporar as multiplicidades de cultura e língua que emergem das novas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Isso possibilitará que eles estejam preparados para trabalhar com os alunos de forma a promover a inclusão, respeitando

e, sobretudo, valorizando as diferentes culturas e línguas presentes na sala de aula virtual.

Mediante isso, a formação crítica também permite que os professores reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural dos alunos. Eles podem incorporar materiais e atividades que reflitam essa diversidade, promovendo a inclusão e o respeito à pluralidade de vozes e experiências na sala de aula virtual.

3 AS PRAXIOLOGIAS DOS PROCESSOS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

O presente capítulo tem como objetivo geral conhecer a percepção dos professores de língua inglesa do Ensino Médio em relação às tecnologias digitais no período pós-pandemia. Desse modo, será apresentada a experiência de alguns professores da rede estadual pública em Itaberaí - GO, explorando suas praxiologias com as tecnologias digitais. No entanto, antes de abordar esse tema, é fundamental discutir as praxiologias nas aulas de língua inglesa.

A pandemia da COVID-19, como foi mencionada no capítulo anterior, impôs desafios significativos ao ensino de línguas estrangeiras, incluindo a língua inglesa no Ensino Médio. Com a migração emergencial para o ensino remoto, professores e alunos foram obrigados a adaptar-se a novas metodologias e ferramentas tecnológicas. No período pós-pandemia, as praxiologias docentes passaram por uma ressignificação, exigindo a integração de estratégias inovadoras para tornar o ensino de inglês mais dinâmico, acessível e eficaz.

A praxiologia, compreendida como a reflexão sobre a prática docente, tornou-se crucial para a reconstrução do ensino pós-pandemia. Nesse sentido, acrescenta-se que a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) consolidou-se como uma estratégia pedagógica indispensável. O uso de plataformas interativas, aplicativos de aprendizado de idiomas e, até mesmo, metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos (*Project-Based Learning* - PBL) e o ensino por tarefas (*Task-Based Learning* - TBL), passou a compor o repertório de práticas docentes dos professores de inglês, visando promover maior engajamento dos estudantes.

Outro aspecto relevante da praxiologia dos professores de inglês foi a necessidade de desenvolver a autonomia dos alunos. Durante o ensino remoto, muitos tiveram que gerenciar seu próprio aprendizado, uma competência que se manteve essencial também no retorno ao presencial. Professores passaram a investir em abordagens que incentivam a autonomia, como, por exemplo, atividades colaborativas, o uso de materiais autênticos e, até mesmo, a personalização do ensino conforme as necessidades individuais.

Entretanto, existem desafios a serem superados. As desigualdades no acesso à tecnologia, a sobrecarga docente e a necessidade de formação continuada são

questões que impactam a efetividade das novas praxiologias. Para que a inovação no ensino de inglês ocorra, é crucial que haja investimentos em infraestrutura, bem como na capacitação de professores e no desenvolvimento de políticas educacionais que valorizem abordagens pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

Dessa forma, as praxiologias dos professores de língua inglesa no Ensino Médio pós-pandemia refletem a necessidade de adaptação contínua, considerando as demandas contemporâneas da educação e da sociedade.

As novas tecnologias no ensino de língua inglesa, no contexto pós-pandemia, têm sido um fator determinante para a reinvenção das práticas pedagógicas. As TDIC têm desempenhado um papel crucial na adaptação do ensino, proporcionando ferramentas que enriquecem a experiência educacional e oferecem novas formas de interação entre professores e alunos. Entretanto, a incorporação de tecnologias digitais nas aulas de inglês não pode ser vista apenas como uma questão de fornecer dispositivos ou garantir acesso à internet, mas como uma transformação na forma como o conteúdo é apresentado e como os alunos interagem com ele.

O uso de plataformas digitais, como *Google Classroom*, *Moodle* e outras ferramentas interativas, promoveu maior facilidade na organização do conteúdo e na comunicação contínua entre professores e alunos. Essas plataformas oferecem um ambiente onde os estudantes podem acessar materiais de forma autônoma, participar de discussões online e receber feedback.

A introdução dessas tecnologias trouxe desafios significativos para os professores. Muitos se viram forçados a aprender rapidamente a utilizar ferramentas digitais, o que gerou uma sobrecarga de trabalho e, em alguns casos, dificuldades na adaptação. Além disso, as desigualdades no acesso à tecnologia e à internet ainda representam um obstáculo significativo, principalmente em áreas mais remotas ou entre estudantes de classes sociais mais baixas. A falta de dispositivos adequados e de conexão estável pode, por vezes, criar um fosso digital que impede que todos os alunos tenham a mesma experiência de aprendizagem.

Além dos desafios materiais, a necessidade de formação contínua para os professores também se tornou uma questão de destaque. A rápida evolução das tecnologias educacionais exige que eles se atualizem constantemente em relação ao uso de novas ferramentas e às melhores práticas pedagógicas que as incorporam. A capacitação docente é um ponto-chave para garantir que a utilização das tecnologias seja feita de maneira alinhada às necessidades dos alunos.

Outro desafio para os educadores é a gestão da sala de aula virtual. Embora o ensino remoto tenha oferecido flexibilidade, também impôs aos professores a tarefa de encontrar maneiras de manter os alunos motivados e engajados, mesmo à distância. O uso de tecnologias requer uma nova abordagem de gestão da aprendizagem, com foco na criação de um ambiente virtual que favoreça a participação ativa, o debate e, até mesmo, o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. Isso implica, entre outras coisas, planejar atividades que sejam desafiadoras e acessíveis para todos os alunos.

Além disso, a autonomia dos estudantes, uma competência desenvolvida durante o ensino remoto, deve continuar sendo uma prioridade no contexto pós-pandemia. O uso de tecnologias possibilita que os alunos assumam mais responsabilidade pelo próprio aprendizado, o que é essencial para a formação de um aprendiz mais independente. Entretanto, os professores precisam estar atentos para não sobrecarregar os alunos com atividades excessivamente complexas ou que exijam habilidades tecnológicas que nem todos possuem.

A incorporação das TDIC no ensino de Língua Inglesa, embora traga muitos benefícios, não deve ser vista como uma solução para todos os problemas do ensino. A eficácia das tecnologias no aprendizado depende de como são usadas, do contexto em que são aplicadas e, até mesmo, das condições de infraestrutura e de apoio pedagógico. Assim, as praxiologias dos docentes de inglês pós-pandemia devem ser vistas como um processo contínuo de adaptação e reflexão, no qual as ferramentas tecnológicas valorizem a interação, a colaboração e, até mesmo, o desenvolvimento integral dos alunos.

O município de Itaberaí, Goiás, locus desta pesquisa, localiza-se a aproximadamente 92 km da cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, e a aproximadamente 40 km da cidade de Goiás, GO – antiga capital do estado –, conforme indica o mapa nº 1. Esse município é considerado de Pequeno Porte II e possui, segundo o censo do IBGE (2010), 35.371 habitantes, com uma área de 1.457,3 km². Ressalta-se ainda que essa cidade surgiu no século XVIII, por volta do ano de 1770, sendo inicialmente conhecida como Curralinho.

Figura 3 – Localização de Itaberaí (GO).



Fonte: Censo Demográfico, 2024

Conforme os dados do IBGE (2010), a atração de devotos foi o pontapé inicial na criação dessa cidade que, após a construção da Capela de Nossa Senhora da Abadia, foi se consolidando, inicialmente, como Freguesia de Nossa Senhora da Abadia do Curralinho. Posteriormente, essa passou à denominação de Vila do Curralinho. Em 1903, foi elevada à condição de cidade. Em 1911, o município de Curralinho foi renomeado, passando a ser chamado de Itaberaí, que, na língua guarani, significa "Rio das Pedras Brilhantes". Esse nome é uma homenagem ao rio que banha a cidade e que propiciou a vinda de pessoas em busca de trabalho, promovendo assim o primeiro desenvolvimento local (IBGE, 2010).

Segundo o IBGE (2010), a criação de gado, associada à grande oferta de pastagens e de água, propiciou o desenvolvimento desse município em 1911, por causa do vale do rio Uru, onde era criado gado de diferentes proprietários de forma extensiva, já que não havia cercas nas propriedades. Nessa época, os animais, às vezes, fugiam para a várzea do Rio das Pedras e, devido às dificuldades de arrebanhá-los, construíram-se currais às margens desse rio.

De acordo com nota escrita por Barbosa Neto, no site do Portal Itaberaí (2020), existe uma versão de que essa cidade nasceu e se desenvolveu com a descoberta das primeiras minas de ouro do Rio Vermelho, na cidade de Goiás. Como

o transporte era feito a pé ou a cavalo, os mineradores necessitavam de lugares para descansar entre uma viagem e outra. Foi então que surgiu uma pousada que tinha um curral. Esta ficava a 40 quilômetros da cidade de Goiás, dando origem a Itaberaí. Nesse site, ainda há referência sobre o relevo ser plano e propício para a agropecuária, características que atraíram os primeiros colonos no século XVIII.

Esse portal de notícias também menciona que o município tem na agricultura e na pecuária as forças motrizes de sua economia, destacando a produção de soja, milho, feijão, tomate, goiaba, cana e laranja. A pecuária avança na região com as modalidades de confinamento (pecuária intensiva e pecuária extensiva). Itaberaí constitui uma das mais importantes bacias leiteiras do estado.

Além disso, ressalta-se que a grande diversidade de atividades agrícolas atraiu muitas pessoas em busca de trabalho e melhores condições de vida. A vitivinicultura cresce a passos largos no estado, graças à produção de Itaberaí. Essa vinicultura orgânica produz suco de uva para diversos lugares do estado.

O município também realiza exploração mineral, com jazidas de calcário localizadas em seu território.

O setor de avicultura se destaca com a presença de um abatedouro de aves há 29 anos. Esse abatedouro, anteriormente denominado Super Frango, pertencia a um único proprietário. Atualmente, é chamado de São Salvador Alimentos (SSA) e tornou-se uma empresa de sociedade anônima, empregando diretamente mais de 6.000 trabalhadores, influenciando a economia local e contando ainda com 558 aviários que lhe fornecem matéria-prima.

Assim, destaca-se que a empresa São Salvador Alimentos (SSA) possui mais de 16 mil clientes, atendendo tanto capitais quanto pequenas cidades do Brasil, e realiza mais de 80 mil entregas mensais. Além disso, exporta para o mercado internacional, atendendo cerca de 50 países localizados na América do Sul, América Central, África, Ásia e Europa. Essa empresa manteve a marca SuperFrango, comercializando mais de 100 produtos congelados, resfriados e embutidos, além de atuar com outra marca, nominada Boua, fabricando batata palito e outros produtos em desenvolvimento (AMARAL, 2016).

A São Salvador Alimentos também contribui para a poluição do Rio Uru, onde despeja restos de materiais que resultam em um cheiro podre que permeia a maior parte da cidade. Esse odor pútrido também decorre da queima de vísceras e penas, bem como da decomposição dos restos não reaproveitáveis dos frangos, que são

descartados em uma represa. Esse odor ocasiona problemas de saúde, afetando diretamente o olfato e o pulmão da população (AMARAL, 2016).

Essa empresa também é responsável pela vinda de migrantes para a cidade. A maioria desses migrantes advém de estados nordestinos, onde a mão de obra não é valorizada. Eles migram e, posteriormente, fazem propaganda para seus familiares, que também se mudam com suas famílias em busca de trabalho e melhores condições de vida. Como resultado dessa migração, conforme os dados do IBGE (2018), o número de habitantes está agora em torno de 50.000 pessoas (AMARAL, 2016).

No município de Itaberaí, Goiás, a educação, especialmente o Ensino Médio, tem acompanhado o crescimento e as transformações econômicas da cidade. Com o aumento populacional, impulsionado em grande parte pela migração de trabalhadores em busca de oportunidades na agropecuária e na indústria, as escolas têm se adaptado para atender à demanda crescente de estudantes. O município conta com algumas escolas de ensino médio, tanto da rede pública quanto da privada, e possui como principal desafio oferecer uma educação de qualidade para um público diversificado, com diferentes realidades socioeconômicas.

Além disso, as escolas públicas, em especial, enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura, muitas necessitando de melhorias nas condições de ensino e de aprendizagem. Isso se deve, em parte, à sobrecarga de alunos nas turmas e à falta de recursos adequados, como materiais didáticos e tecnologias de apoio. Contudo, iniciativas locais e estaduais têm buscado mitigar essas questões por meio de projetos educacionais que visam melhorar a qualidade da educação e, conseqüentemente, preparar os jovens para as oportunidades de emprego e para o desenvolvimento local.

Enfim, com a crescente industrialização e os setores produtivos, como a avicultura e a pecuária, há uma influência direta na escolha dos itinerários formativos nas escolas, com disciplinas voltadas para a formação técnica e profissional. Os estudantes têm acesso a cursos e formações que os preparam para atuar nas principais atividades econômicas da região. Essas áreas ganham cada vez mais relevância no município e refletem-se no currículo escolar, que busca equilibrar o ensino acadêmico tradicional com as necessidades do mercado de trabalho local.

Ainda assim, os desafios são muitos. Apesar do crescimento das indústrias e do aumento da oferta de empregos, a educação em Itaberaí enfrenta limitações estruturais que dificultam a formação de uma base educacional sólida e acessível a todos. A falta de recursos tecnológicos e a escassez de professores especializados em áreas técnicas e em inglês também impactam diretamente a qualidade do ensino. A educação no município busca constantemente se adaptar às mudanças econômicas, sociais e tecnológicas para oferecer aos seus estudantes uma formação mais alinhada com as demandas atuais do mercado.

Nesse sentido, os dados apresentados no próximo tópico, provenientes de um questionário aplicado via Google Forms, têm como objetivo conhecer a percepção dos professores de língua inglesa do Ensino Médio em relação às tecnologias digitais no período pós-pandemia.

3.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Neste tópico, são apresentados os dados provenientes do questionário contendo dez perguntas aplicado via Google Forms a 14 professores que atuam na rede estadual pública de Itaberaí – GO em novembro de 2024. No entanto, apenas 7 deles responderam. Essa taxa de resposta ilustra uma das dificuldades enfrentadas na aplicação de pesquisas nesse contexto educacional. Vários fatores contribuíram para essa situação, incluindo a falta de tempo dos professores, que frequentemente enfrentam uma carga de trabalho intensa, além de desafios relacionados à adesão às tecnologias digitais. Alguns docentes alegaram que não se sentem à vontade para utilizar ferramentas online para responder questionários; já outros disseram estar desmotivados devido a experiências anteriores insatisfatórias.

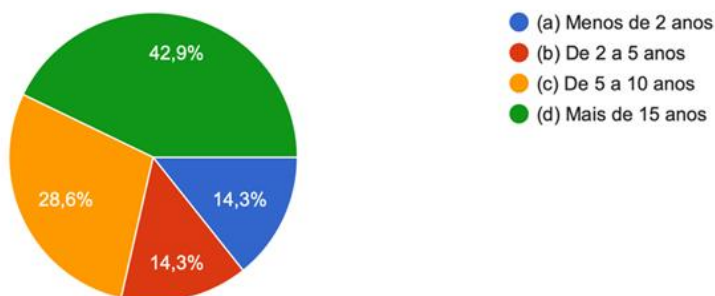
Essa realidade ressalta a importância de considerar as condições de trabalho dos professores, bem como a necessidade de um apoio mais efetivo na implementação de práticas que favoreçam a participação ativa na geração de dados e na pesquisa educacional.

Outrossim, salienta-se que, com a análise dos questionários, esperava-se responder às seguintes indagações: em que sentido as experiências dos professores de língua inglesa colaboraram com a construção das praxiológicas pós-ensino remoto emergencial?

A primeira pergunta teve como premissa básica descobrir o tempo de atuação dos professores de inglês no Ensino Médio. Dentre os participantes, 42,9% alegaram que atuam há mais de 15 anos, 28,9% atuam entre 5 e 10 anos, 14,3% entre 2 e 5 anos e 14,3% há menos de 2 anos. Isso demonstra que a maioria dos professores de inglês no Ensino Médio possui uma experiência considerável na área, com mais de 15 anos de atuação. Esse dado pode indicar uma estabilidade profissional e, até mesmo, um acúmulo significativo de práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Gráfico 1 - Tempo de atuação como professor de inglês no Ensino Médio.

1. Tempo de atuação como professor/a de inglês no Ensino Médio
7 respostas

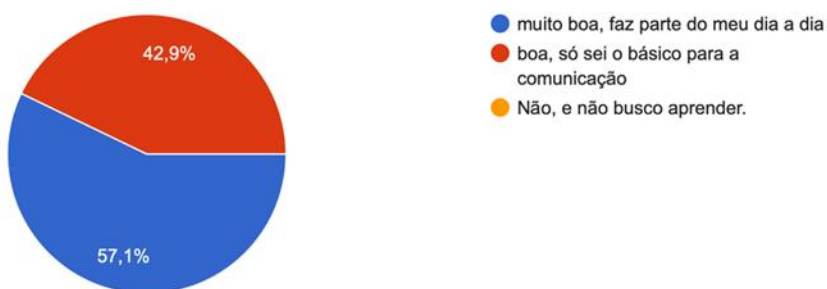


Fonte: O autor (2025).

No que se refere à segunda pergunta do questionário, esta teve como intuito perceber a relação dos professores com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Obtiveram-se as seguintes respostas:

Gráfico 2 - Relação dos professores com as tecnologias digitais de informação e comunicação.

2. Quanto a sua relação com as tecnologias digitais de informação e comunicação:
7 respostas



Fonte: O autor (2025).

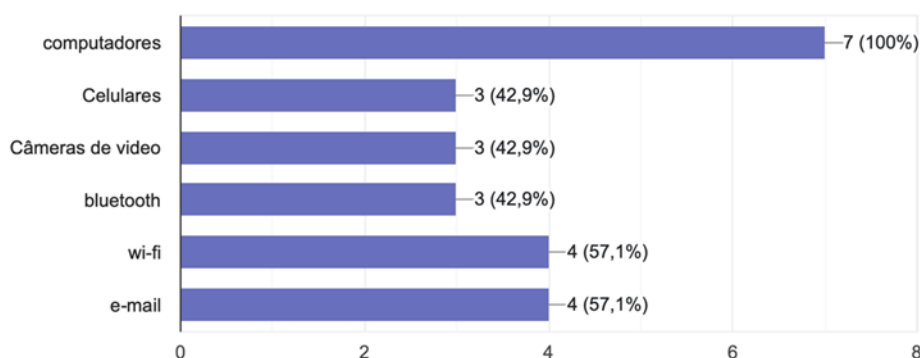
Observa-se que 57,1% dos professores alegaram que possuem uma boa relação, posto que faz parte do seu cotidiano. Já 42,9% disseram ser boa, mas que sabem apenas o básico para se comunicarem com os alunos. Diante disso, nota-se que, embora a maioria dos professores tenha uma relação positiva com as TDIC, ainda existem limitações quanto ao domínio dessas ferramentas. O fato de uma parcela significativa dos respondentes afirmar que conhece apenas o básico para se comunicar com os alunos indica a necessidade de formação continuada e de estratégias que promovam uma maior apropriação das tecnologias no contexto educacional. Isso reforça a importância de políticas públicas e programas institucionais voltados à capacitação docente, garantindo um uso mais eficaz e significativo das TDIC no Ensino Médio.

Posteriormente, ao serem questionados sobre quais TDIC integram em suas aulas de inglês no Ensino Médio, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Gráfico 3 - TDIC usadas pelos professores

3. Das tecnologias digitais da informação e comunicação a seguir, assinale as que fazem parte das suas aulas de inglês no Ensino Médio.

7 respostas



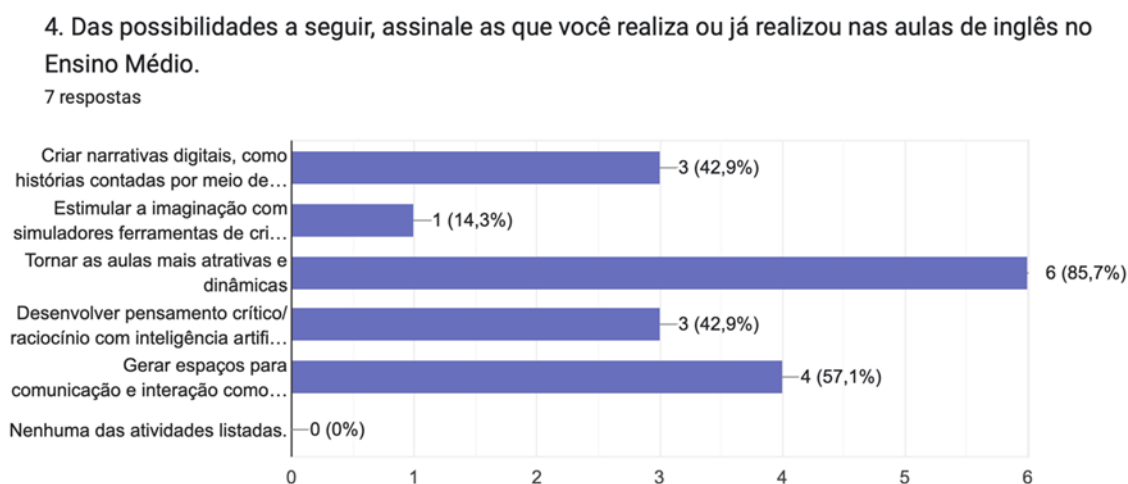
Fonte: O autor (2025).

A maioria dos professores alegou usar computadores; em segundo lugar, mencionaram o e-mail e o Wi-Fi; e, em terceiro lugar, citaram o uso de celulares e câmeras de vídeo. Os dados revelam que o computador ainda é visto como a principal ferramenta tecnológica utilizada pelos professores de inglês no Ensino Médio,

possivelmente por sua versatilidade na preparação de materiais, acesso a recursos online e até mesmo pelo uso em plataformas educacionais. O e-mail e o Wi-Fi aparecem em segundo lugar, indicando a importância da comunicação digital e do acesso à internet para a realização das atividades. Já o uso de celulares e câmeras de vídeo em terceiro lugar pode sugerir uma menor adesão a esses dispositivos no contexto escolar pós-pandemia, desafios relacionados à infraestrutura ou até mesmo resistência ao uso dessas tecnologias em sala de aula. Essa hierarquia no uso das TDIC pode refletir as preferências e a familiaridade dos docentes com determinadas ferramentas, além das condições estruturais das escolas, como, por exemplo, o suporte oferecido para a integração efetiva dessas tecnologias no ensino.

Quando indagados sobre as práticas que já realizaram nas aulas de inglês no Ensino Médio, as respostas foram diversas.

Gráfico 4 - Práticas nas aulas de inglês no Ensino Médio.



Fonte: O autor (2025).

Como se nota no gráfico 4, a maioria dos professores usa as novas tecnologias para tornar as aulas de inglês mais atrativas e dinâmicas. Em segundo lugar, mencionaram o uso para gerar espaços de comunicação e interação, como redes sociais ou aplicativos. Em terceiro lugar, esperam criar narrativas digitais, como histórias contadas por meio de vídeos, jogos ou apresentações interativas, além de desenvolver o pensamento crítico/raciocínio com inteligência artificial. Por último,

destacaram o uso de simuladores e ferramentas de criação para estimular a imaginação.

A partir dos dados apresentados, observo que a maioria dos professores utiliza as TDIC para tornar as aulas de inglês mais atrativas e dinâmicas. Diante disso, evidencia-se uma compreensão do potencial pedagógico das tecnologias no ensino de línguas, principalmente no que se refere ao engajamento dos alunos. No entanto, vale questionar se o uso dessas ferramentas vai além do aspecto motivacional, promovendo, de fato, uma aprendizagem significativa e aprofundada. A simples inserção de tecnologias na sala de aula não garante a construção do conhecimento, sendo crucial que sua aplicação esteja alinhada a estratégias pedagógicas bem estruturadas (Oliveira et al., 2020).

Outro ponto relevante nas respostas dos professores foi a utilização das TDIC para criar espaços de comunicação e interação, como redes sociais e aplicativos. Esse aspecto é crucial no ensino de inglês, pois possibilita que os alunos pratiquem a língua em contextos reais e ampliem sua exposição ao idioma fora do ambiente escolar. Entretanto, é necessário avaliar até que ponto essa interação ocorre de maneira planejada e pedagógica ou se se restringe a atividades superficiais.

Em relação às práticas como a criação de narrativas digitais e o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da inteligência artificial, percebo que ainda há desafios na exploração de recursos tecnológicos mais avançados. Ferramentas como simuladores e inteligência artificial podem desempenhar um papel significativo na construção do conhecimento e na autonomia dos estudantes, mas sua implementação requer formação docente e um planejamento pedagógico que vá além do uso instrumental. Assim, é crucial investir em capacitações que possibilitem aos professores explorar todo o potencial das TDIC, garantindo um ensino de inglês mais inovador.

Com relação às tecnologias digitais presentes em suas aulas de inglês no Ensino Médio depois da pandemia, os professores relataram que:

Busca de aulas outras que complementem minhas aulas, uso de alguns aplicativos para aumentar vocabulário, vídeos de curta e média duração para auxílio de vocabulário e *listening*, criação de games para fixação de conteúdo, inteligência artificial na busca por assuntos e formas de escrita sendo reformuladas juntamente com o professor em sala de aula (Professor 1, 2025).

Usava o celular dos estudantes como ferramenta de suporte para interagir com a língua inglesa (foi proibido). Utilizava o aplicativo de tradução e para a prática de *listening* de palavras, a fim de aprimorar o vocabulário. Explorava desenhos, filmes e curtas-metragens para mostrar aos estudantes a importância de aprender uma nova língua (Professor 2, 2025).

Não tenho aulas no Ensino Médio (Professor 3, 2025).

Apesar do uso do celular ter sido proibido este ano, sempre uso tecnologia nas aulas: computadores, TV... (Professor 4, 2025).

Melhorou bastante, principalmente depois da plataforma *Go English* (Professor 5, 2025).

Muito presentes (Professor 6, 2025).

Nos games, na TV, em imagens. (Professor 7, 2025).

As respostas dos professores revelam diferentes formas de utilização das TDIC no ensino de inglês no Ensino Médio após a pandemia. Enquanto alguns docentes exploram diversas ferramentas e metodologias, outros apresentam dificuldades ou enfrentam restrições institucionais, como a proibição do uso do celular. Essa diversidade na adoção das tecnologias indica tanto avanços quanto desafios em relação à incorporação das TDIC de forma estruturada e eficaz na prática pedagógica.

Para o Professor 1, a tecnologia está integrada de maneira diversificada às suas aulas, incluindo o uso de aplicativos para ampliar o vocabulário, vídeos para *listening*, criação de jogos para reforço do conteúdo e até inteligência artificial para aprimoramento da escrita. Essa abordagem demonstra um esforço do professor em explorar diferentes recursos para tornar o ensino mais dinâmico e interativo. Entretanto, a efetividade dessas estratégias depende não apenas do acesso a essas ferramentas, mas também da orientação pedagógica para garantir que sejam usadas de forma crítica e significativa.

Já o Professor 2 relata que utilizava o celular dos estudantes como ferramenta de suporte para a aprendizagem, permitindo o uso de aplicativos de tradução, prática de *listening* e exploração de filmes e curtas-metragens para contextualizar o ensino da língua.

Por outro lado, o Professor 5 destaca que houve melhorias significativas após a implementação da plataforma *Go English*, lançada em agosto de 2024. Essa ferramenta tem desempenhado um papel fundamental na otimização do ensino de

inglês, especialmente no contexto pós-pandemia, proporcionando recursos interativos e facilitando a adaptação dos docentes às novas demandas tecnológicas.

Essas respostas evidenciam justamente a diferença na forma como os professores percebem e utilizam as TDIC, pois, enquanto alguns conseguem identificar benefícios concretos, outros podem estar usando as tecnologias apenas de forma superficial, sem um planejamento pedagógico estruturado. Isso reforça a necessidade de capacitação docente contínua, garantindo que todos os professores tenham autonomia e conhecimento para explorar plenamente o potencial das TDIC no ensino de inglês.

A articulação entre as práticas de ensino e a tecnologia precisa ser realizada de forma contextualizada, garantindo que os recursos sejam usados de maneira que favoreçam o aprendizado de forma significativa. Na sequência, torna-se necessário compreender de que maneira os docentes percebem o papel dessas tecnologias na construção do processo de ensino-aprendizagem, visando não apenas a utilização de ferramentas, mas uma verdadeira transformação pedagógica.

Nesta conjuntura, fez-se necessário saber dos professores em que sentido as tecnologias digitais devem ser consideradas nas aulas de inglês no Ensino Médio.

Como suporte para auxiliar no conteúdo estudado (Professor 1, 2025).

Uma ferramenta de suporte para interagir com a língua falada e escrita (Professor 2, 2025).

Não tenho aula no Ensino Médio (Professor 3, 2025).

Muitas vezes, podem servir como um apoio necessário, seja para trabalhar conteúdos específicos ou tornar a aula mais dinâmica (Professor 4, 2025).

Notebook, internet (Professor 5, 2025).

Ferramentas de apoio (Professor 6, 2025).

No sentido de aprimorar o conhecimento da língua (Professor 7, 2025).

Ao se observar as respostas acima, pode-se vislumbrar que os professores reconhecem as TDICs como ferramentas de suporte ao ensino de inglês no Ensino Médio, embora com diferentes perspectivas em relação à sua função e aplicabilidade. A maioria dos docentes enxerga a tecnologia como um meio de auxiliar no aprendizado da língua, seja no aprimoramento do conhecimento, na interação com o idioma ou até mesmo na dinamização das aulas. Entretanto, a forma genérica como

algumas respostas foram apresentadas sugere que, para muitos professores, as TDICs ainda são vistas mais como um complemento do que como um recurso pedagógico essencial e estruturado no ensino de inglês.

O Professor 1 e o Professor 4, como foi mencionado acima, enfatizam o papel das tecnologias como suporte ao ensino, para trabalhar conteúdos específicos e para tornar as aulas mais dinâmicas. Essa perspectiva indica um entendimento de que as TDICs podem ampliar as possibilidades pedagógicas, possibilitando abordagens mais interativas e engajadoras. No entanto, acrescenta-se que a tecnologia não deve ser utilizada apenas para "tornar a aula mais dinâmica", mas sim para possibilitar novas formas de ensino e aprendizagem que talvez antes não fossem viáveis por métodos tradicionais. Outrossim, a inserção das TDICs precisa estar alinhada com um planejamento pedagógico sólido para garantir que seu uso vá além da mera reprodução de conteúdo.

Já o Professor 2 menciona que as TDICs devem ser consideradas como ferramentas de suporte para a interação com a língua falada e escrita. Essa concepção aponta para a importância do contato ativo do aluno com o idioma por meio do uso dos recursos tecnológicos. Ferramentas como aplicativos de pronúncia, plataformas de conversação com falantes nativos e inteligência artificial para correção de escrita são exemplos de como a tecnologia pode favorecer o aprendizado da língua de forma imersiva e autônoma. Contudo, o sucesso dessa abordagem depende da mediação do professor e da adequação das ferramentas às necessidades dos alunos.

Por outro lado, algumas respostas, como as dos Professores 5 e 6, que apenas citam "notebook, internet" e "ferramentas de apoio", revelam uma visão simplificada e limitada sobre o papel das TDICs na educação. Isso pode indicar uma falta de familiaridade ou até mesmo de formação específica em relação ao uso dessas tecnologias de forma mais dinâmica e estratégica. A simples presença de dispositivos e internet, por si só, não garante uma aprendizagem significativa, visto que é necessário que haja metodologias bem definidas para que se possa explorar esses recursos de maneira eficaz e inovadora (Oliveira et al., 2020, p.7).

O Professor 7, que destaca as TDICs no sentido de aprimorar o conhecimento da língua, sintetiza um dos principais objetivos do uso da tecnologia na educação: a potencialização do aprendizado. Entretanto, para que isso aconteça, é fundamental que os professores tenham acesso à formação contínua, suporte pedagógico e infraestrutura adequada. Logo, nota-se que a inclusão das TDICs no ensino de inglês

deve ser pautada por uma visão crítica e reflexiva, que vá além do uso instrumental e promova transformações no processo de ensino-aprendizagem de forma significativa.

Os professores ainda foram indagados sobre quais são os desafios que as tecnologias digitais trazem às aulas de inglês no Ensino Médio:

Games que os estudantes insistem em assistir podem ajudar na aquisição de vocabulário, porém, podem atuar como instrução de comportamento desapropriado para o estudante. Tradutores que traduzem textos inteiros por auxílio de fotos e pesquisas prontas de atividades e trabalhos feitos pelos estudantes fora do âmbito escolar fazem com que eles copiem sem se interessar em saber o que está dentro do conteúdo (Professor 1, 2025).

A dispersão dos estudantes era e sempre será um tendão de Aquiles, pois há um desinteresse em massa, devido a uma série de fatores desmotivadores do aprendizado! (Professor 2, 2025).

Não tenho aula no Ensino Médio (Professor 3, 2025).

Os recursos tecnológicos disponíveis ainda não são suficientes (Professor 4, 2025).

Aprender a usar (Professor 5, 2025).

A internet, às vezes, falha (Professor 6, 2025).

A necessidade de o professor interagir melhor com essas ferramentas, aprendendo melhor as metodologias ativas (Professor 7, 2025).

As respostas dos professores evidenciam que, apesar dos benefícios das TDICs, sua implementação no ensino de inglês no Ensino Médio apresenta desafios significativos. Os principais obstáculos mencionados pelos docentes incluem a distração dos alunos, o uso inadequado das ferramentas digitais, a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação continuada para os professores. Esses desafios demonstram que, para que as TDICs sejam realmente eficazes, é necessário que o acesso às tecnologias esteja associado a um planejamento pedagógico, capacitação docente e um olhar crítico sobre sua aplicação.

O Professor 1 levanta uma questão relevante ao mencionar o uso de games e tradutores automáticos. Se, por um lado, os jogos podem contribuir para a aquisição de vocabulário e tornar as aulas mais atrativas, por outro, podem trazer conteúdos que, se não selecionados, influenciam negativamente o comportamento dos alunos. Além disso, a facilidade oferecida pelos tradutores e pelas ferramentas de reconhecimento de texto pode levar os alunos a copiar conteúdos sem envolvimento real com a aprendizagem. Isso destaca a importância do papel do professor na

mediação dessas tecnologias, orientando os estudantes para um uso crítico e responsável, que estimule a autonomia e o desenvolvimento linguístico de forma genuína.

O Professor 2, por sua vez, menciona a dispersão dos estudantes e o desinteresse generalizado como fatores desmotivadores do aprendizado. Esse é um problema recorrente no ensino de línguas e pode ser agravado pelo uso indiscriminado das TDICs. Quando não há um planejamento adequado, as tecnologias podem acabar funcionando como distrações em vez de recursos pedagógicos. A questão do engajamento dos alunos vai além da simples presença da tecnologia em sala de aula; é necessário que o ensino seja estruturado de forma a tornar o aprendizado significativo, considerando as vivências dos estudantes e suas formas de interação com a língua no mundo digital.

Já o Professor 4 destaca que os recursos tecnológicos disponíveis ainda são insuficientes, enquanto o Professor 6 menciona as falhas na internet como um problema recorrente. Essas falas apontam para um desafio estrutural: a desigualdade no acesso à tecnologia nas escolas. A adoção das TDICs como estratégia pedagógica não resolve o problema se não houver investimentos adequados em equipamentos, conectividade e suporte técnico. Muitos professores precisam lidar com salas de aula sem estrutura mínima para utilizar essas ferramentas de forma eficaz, o que limita suas possibilidades de inovação pedagógica e tende a perpetuar desigualdades educacionais.

O Professor 5, com a resposta “aprender a usar”, e o Professor 7, que menciona a necessidade de interação docente com as metodologias ativas, reforçam outro ponto crucial: a formação contínua dos professores. A tecnologia, conforme Oliveira et al. (2020), não deve ser vista apenas como um recurso adicional, mas sim como parte de uma mudança metodológica mais ampla, que exige novas formas de ensino e aprendizagem. Assim, na concepção dos estudiosos, para que as TDICs sejam realmente transformadoras, os docentes precisam estar preparados para utilizá-las criticamente, explorando metodologias ativas que promovam a participação dos alunos e incentivem um aprendizado mais autônomo e significativo.

Diante dessas reflexões, nota-se que a integração das TDICs no ensino de inglês não consiste em um processo automático e livre de desafios. A superação desses obstáculos exige políticas educacionais que garantam infraestrutura

adequada, formação contínua para os professores e uma abordagem pedagógica que vá além do uso superficial das tecnologias.

Os professores foram questionados sobre a participação em cursos ou capacitações relacionadas ao uso de tecnologias digitais para o ensino de inglês no Ensino Médio, e 100% dos entrevistados afirmaram que nunca haviam participado de tais formações. Essa ausência de capacitação revela uma lacuna significativa no desenvolvimento profissional dos docentes, o que pode impactar diretamente a qualidade do ensino. A ausência de formação específica em tecnologias digitais limita a capacidade dos professores de integrar ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas, o que é especialmente crítico em um momento em que o uso de tecnologias é cada vez mais necessário para engajar os alunos e tornar as aulas mais dinâmicas.

Além disso, essa realidade destaca a importância de políticas educacionais que priorizem a formação continuada dos professores, oferecendo oportunidades de aprendizado que abordem tanto a parte técnica quanto a pedagógica do uso das TICs. Investir em capacitações pode preparar os docentes para usar as tecnologias e também promover uma mudança em relação ao uso dessas ferramentas, incentivando uma abordagem mais crítica e criativa no ensino. Assim, é essencial que as escolas e as secretarias de educação reconheçam essa necessidade e busquem implementar programas de formação que abordem as demandas contemporâneas do ensino de línguas, contribuindo para a melhoria da educação no contexto pós-pandemia.

Posteriormente, fez-se necessário saber dos professores se as tecnologias digitais podem tornar as aulas de inglês mais inclusivas e interativas. Estes fizeram as seguintes indagações:

Sim. Usando para auxiliar e não como atividades prontas (Professor 1, 2025).

Com toda certeza. Mas hoje, dentro da sala de aula, temos um público muito heterogêneo, o que torna as aulas um pouco mais complicadas (Professor 2, 2025).

Sim. Aguçam a curiosidade dos alunos, criando perspectivas de como utilizar a língua inglesa (Professor 3, 2025).

Com certeza, pois aumenta o interesse dos estudantes (Professor 4, 2025)

Devido ao método de ensino (Professor 5, 2025).

Sim, pois elas possibilitam maior atração por parte dos alunos (Professor 6, 2025).

Sim, pois permitem a interação com a língua e com os diversos níveis de aprendizagem (Professor 7, 2025).

As respostas dos professores revelam uma perspectiva positiva no que se refere ao uso das tecnologias digitais para tornar as aulas de inglês mais inclusivas e interativas. O Professor 1 destaca a relevância de usar as tecnologias como um auxílio no processo de ensino, enfatizando que elas não devem ser vistas como atividades prontas, mas sim como ferramentas que promovem a autonomia dos alunos. Essa abordagem permite que os estudantes se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem, explorando a língua inglesa de maneira mais ativa e crítica.

O Professor 2 traz à tona a questão da heterogeneidade dos alunos, que é uma realidade em muitas salas de aula. Ele reconhece que essa diversidade pode tornar as aulas mais desafiadoras, mas também sugere que as tecnologias digitais podem ser a chave para atender a essas diferentes necessidades. Esse reconhecimento da complexidade do ambiente educacional é fundamental, pois demonstra a capacidade dos docentes de refletir sobre suas práticas e buscar formas de adaptar o ensino a uma variedade de perfis de alunos.

Além disso, as falas dos Professores 3 e 4 ressaltam o potencial das tecnologias em aguçar a curiosidade dos alunos e aumentar seu interesse pelas aulas. O Professor 3 menciona que as TDIC criam novas perspectivas sobre como utilizar a língua inglesa, sugerindo que essas ferramentas podem estimular a criatividade e o engajamento dos estudantes. Por outro lado, o Professor 4 enfatiza que a utilização de tecnologias é um fator que eleva o interesse dos alunos, indicando que a integração de recursos digitais pode resultar em uma experiência de aprendizagem mais motivadora e eficaz. Assim, as contribuições dos professores demonstram a necessidade de incorporar as tecnologias digitais de maneira estratégica, visando potencializar o ensino da língua inglesa e criar um ambiente mais inclusivo e dinâmico.

Em seguida, foi perguntado se havia alguma questão relacionada às tecnologias digitais da informação e comunicação que não tivesse sido abordada nas perguntas anteriores e que considerassem importante mencionar. Ambos responderam que não.

Diante do exposto ao longo deste tópico, nota-se que os dados revelam que, apesar de muitos professores de inglês no Ensino Médio possuírem uma experiência considerável, enfrentam desafios significativos em relação ao uso das TDIC. Enquanto

a maioria reconhece o potencial dessas tecnologias para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, ainda existem barreiras em termos de formação contínua e de infraestrutura adequada. A ausência de capacitação específica e a falta de recursos estruturais são obstáculos que limitam a plena integração das TDIC no ensino de inglês. Deste modo, para que as tecnologias realmente contribuam para uma educação de qualidade, é necessário investir em programas de formação para os docentes, garantindo que eles possuam as habilidades necessárias para utilizar as ferramentas de maneira crítica e pedagógica, além de assegurar um acesso adequado às tecnologias nas escolas.

Outro ponto relevante é a perspectiva positiva dos professores sobre o papel das TDIC na promoção de aulas mais inclusivas e interativas. A maioria dos docentes enxerga as tecnologias como um recurso para auxiliar na aprendizagem da língua inglesa, possibilitando uma maior interação com os alunos e adaptabilidade aos diferentes níveis de aprendizagem. Contudo, para que essas tecnologias realmente cumpram sua função, é crucial que sua aplicação seja acompanhada de uma abordagem pedagógica sólida e alinhada às necessidades dos alunos. A integração eficaz das TDIC no ensino de inglês requer o uso adequado das ferramentas e uma reflexão crítica sobre seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a percepção dos professores de língua inglesa do Ensino Médio sobre o uso das TDIC, especialmente no contexto pós-pandemia. Em relação ao capítulo 1, “Educação Linguística no Ensino Médio”, foi examinado o papel fundamental da educação linguística no Ensino Médio, ressaltando sua importância não apenas na formação das habilidades linguísticas, mas também na construção da identidade cultural.

A educação linguística, conforme discutido no capítulo 1, transcende o mero ensino da gramática e da escrita; ela envolve uma compreensão crítica da língua e suas interações com contextos sociais, culturais e políticos. A análise das competências específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma a necessidade de uma abordagem que valorize a diversidade linguística e cultural, possibilitando que os alunos se tornem proficientes em suas habilidades de leitura e escrita, além de agentes críticos e conscientes em suas práticas sociais.

Além disso, o capítulo enfatizou a relevância do letramento digital como uma extensão da educação linguística, especialmente no que se refere ao contexto de rápida evolução tecnológica. O letramento digital é crucial para capacitar os alunos a navegar pelas complexidades da informação contemporânea, possibilitando-lhes desenvolver habilidades críticas para interpretar e produzir conteúdos em múltiplos formatos e mídias. A inclusão das tecnologias digitais no ambiente educacional enriquece a prática pedagógica e prepara os estudantes para participarem ativamente de uma sociedade cada vez mais interconectada, na qual a comunicação e a informação fluem em tempo real.

Por fim, ao discutir as transformações legais e diretrizes curriculares, como a recente sanção da Lei nº 14.945/2024 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, o capítulo destacou que a educação linguística no Ensino Médio deve ser adaptativa e integrada, considerando tanto as demandas contemporâneas quanto as especificidades dos estudantes. Assim, o ensino de línguas deve ser planejado de forma contextualizada, promovendo habilidades comunicativas e uma compreensão crítica das questões sociais e culturais.

Neste capítulo, intitulado "Educação Linguística e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação", abordei a evolução das tecnologias digitais na educação e suas incorporações nas práticas educacionais linguísticas. Apropriando-me das contribuições de estudiosos como Day e Savedra (2015), Monte Mór (2017), Braga, Pinheiro e Rocha (2019), Kalantzis e Pinheiro (2020), dentre outros, destaco o impacto transformador que as tecnologias têm exercido em relação às práticas de letramento, desafiando a centralidade da escrita e propondo uma nova realidade comunicacional em um mundo cada vez mais multimodal.

Além disso, notei que o impacto das tecnologias não se restringe ao âmbito educacional, mas se estende à reconfiguração das identidades culturais e sociais, na medida em que possibilitam maior visibilidade e dinamismo às interações linguísticas e culturais.

A trajetória das tecnologias digitais na educação, especialmente a partir da década de 1990, testemunhou um apelo crescente por parte das instituições para a implementação de ambientes virtuais que facilitassem a interação educacional. Inovações como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) surgiram como soluções para barreiras históricas no ensino a distância, promovendo, assim, uma nova dinâmica de ensino. Iniciativas acadêmicas foram se multiplicando, levando à necessidade de que docentes e alunos se adaptassem e desenvolvessem habilidades de letramento digital, um desafio ainda mais premente neste cenário emergente.

A adaptação às tecnologias digitais implica a inclusão desses recursos no cotidiano educacional e a formação qualificada dos professores, que devem ser capacitados para integrar essas ferramentas de maneira a promover a aprendizagem de forma efetiva.

O contexto contemporâneo, particularmente impulsionado pelas circunstâncias da pandemia de COVID-19, evidenciou a urgência de inovação no ensino de línguas, em que as ferramentas digitais se tornaram fundamentais. A educação remota, mediada por tecnologias como videoconferências e redes sociais, revelou-se um meio resiliente de manter a continuidade educacional. No entanto, essa inovação não deve ser apenas uma adaptação superficial, mas um convite à reflexão sobre as metodologias de ensino e à derrubada das barreiras tradicionais que dificultam a implementação de um aprendizado efetivo e contextualizado.

A convergência de práticas pedagógicas inovadoras com as tecnologias digitais promove uma oportunidade ímpar para repensar a educação linguística, visando não

apenas a aquisição de uma nova língua, mas também o desenvolvimento de competências críticas, sociais e culturais que fomentam o engajamento dos estudantes.

Dito isso, notei que o capítulo 2 delineou como as tecnologias digitais da informação e comunicação têm moldado a educação linguística contemporânea, indagando sobre as práticas de ensino e aprendizagem de línguas. A transformação do cenário educacional, impulsionada pelas inovações tecnológicas, ressalta justamente a importância de integrar essas tecnologias de maneira crítica e reflexiva. A experiência educativa em um mundo digitalizado não se resume à introdução de novos recursos, mas exige uma reavaliação do *ethos* educacional, priorizando a formação crítica e, até mesmo, o incentivo à autonomia dos alunos.

É evidente que, para que essas transformações se concretizem, é imprescindível uma formação robusta para os docentes, além de um compromisso com a inclusão e a equidade no acesso às tecnologias. A educação linguística, em virtude dessas novas praxeologias, torna-se uma arena rica para o desenvolvimento de novas competências, ampliando, desse modo, as possibilidades de engajamento e participação dos estudantes em uma sociedade cada vez mais multicultural e interconectada.

Em relação ao capítulo 3, a investigação revelou que a inserção das TDIC na educação linguística vai além da mera adoção de ferramentas tecnológicas, pois envolve uma mudança significativa nas práticas pedagógicas e, até mesmo, na forma como o conhecimento é mediado no ambiente escolar.

Os resultados indicaram que as TDIC estão cada vez mais presentes na vida dos estudantes, influenciando a forma como aprendem e interagem com o mundo. Dessa forma, o papel do professor não pode se limitar a integrar tecnologias ao ensino, mas sim compreender que elas já fazem parte das práticas sociais dos alunos. Assim, o desafio reside em transformar essas ferramentas em aliadas no processo educativo, garantindo, desse modo, um aprendizado significativo e contextualizado.

Observei que muitos docentes enfrentam dificuldades na incorporação das TDIC devido à falta de infraestrutura adequada e às limitações na formação continuada. Embora reconheçam a importância das tecnologias no ensino, há desafios práticos que dificultam sua implementação de forma eficaz. A necessidade de formação docente foi um aspecto crucial recorrente apontado pelos entrevistados,

sugerindo que programas de capacitação são essenciais para que os professores possam utilizar as TDIC de maneira crítica e criativa.

Outro ponto relevante identificado ao longo desta pesquisa foi o fato de que a pandemia acelerou a digitalização do ensino, forçando professores e alunos a se adaptarem rapidamente a novas metodologias. Esse período trouxe mudanças na forma como as aulas são planejadas e ministradas, demonstrando que a educação não pode mais estar dissociada das tecnologias digitais.

As TDIC proporcionam novas oportunidades de aprendizagem, possibilitando a personalização do ensino, bem como o desenvolvimento de abordagens interativas. Recursos como plataformas digitais, jogos educativos e ferramentas colaborativas demonstraram ser eficazes para engajar os alunos e tornar o ensino da língua inglesa mais dinâmico e significativo.

Entretanto, a integração das tecnologias deve ser acompanhada de reflexão pedagógica. A simples utilização de recursos digitais sem contextualização não garante uma aprendizagem efetiva. É necessário que os docentes repensem suas estratégias de ensino, adaptando-se às novas demandas e explorando o potencial das tecnologias de forma crítica e criativa.

A pesquisa também destacou que os professores possuem percepções variadas sobre o uso das TDIC, dependendo de sua formação, experiência profissional e acesso a recursos. Enquanto alguns demonstram entusiasmo e buscam se atualizar constantemente, outros enfrentam resistência devido à falta de suporte institucional e, até mesmo, insegurança quanto à sua própria proficiência digital.

Além disso, foi constatado que as TDIC desempenham um papel importante na promoção da inclusão digital e na ampliação das oportunidades de aprendizado para os alunos. No entanto, desafios como a desigualdade no acesso às tecnologias e a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação digital ainda precisam ser superados.

Nesse contexto, acrescento que um dos desafios encontrados na realização desta pesquisa foi justamente a dificuldade de acesso aos professores para a aplicação dos questionários. Muitos docentes demonstraram resistência ou, até mesmo, indisponibilidade para responder às perguntas, o que limitou o alcance desta investigação. Essa dificuldade reflete diretamente a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos educadores e, possivelmente, um certo receio de discutir suas

práticas no uso das TDIC. Apesar desse obstáculo, os dados obtidos foram suficientes para gerar reflexões relevantes em relação à temática.

Com base nesses achados, afirma-se que a educação linguística mediada pelas TDIC requer um olhar atento em relação as condições estruturais das escolas, a formação dos professores e até mesmo, as especificidades do contexto educacional. A formação docente deve ser continuada e também alinhada com às mudanças tecnológicas, possibilitando que os professores se apropriem de forma crítica dessas ferramentas em suas práticas.

Ademais, acrescento que essa pesquisa reforça a necessidade de repensar o papel das TDIC na educação, não como um recurso complementar, mas sim como sendo um elemento estruturante das práticas pedagógicas. O ensino da língua inglesa no século XXI exige que se tenha um olhar inovador e também responsivo às mudanças tecnológicas e sociais, preparando deste modo, os estudantes para um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado.

A relevância deste estudo se estende ao futuro, pois compreender como as TDIC impactam a educação linguística pode vir a contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais que sejam mais eficazes e para a formação de professores mais preparados em relação aos desafios tecnológicos da contemporaneidade. Espera-se que este estudo incentive novas pesquisas e também práticas pedagógicas mais alinhadas com às demandas contemporâneas, promovendo assim, uma educação mais inclusiva, dinâmica e até mesmo, conectada com às realidades dos estudantes.

A realização desta pesquisa foi extremamente enriquecedora para o meu crescimento acadêmico, pois me possibilitou a desenvolver uma compreensão mais profunda sobre os desafios e as possibilidades que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) oferecem no contexto do ensino de língua inglesa. No decorrer do processo de investigação, pude explorar as práticas pedagógicas contemporâneas, refletindo sobre como elas podem ser transformadas por meio do uso estratégico das tecnologias. Este foi um aprendizado significativo, que me proporcionou uma visão mais crítica em relação a interseção entre educação, tecnologia e a sociedade.

Além disso, o contato direto com os professores e as suas experiências foi fundamental para o meu desenvolvimento como pesquisador. A diversidade de percepções e a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes me permitiu

enriquecer minha compreensão sobre o campo da educação e também me sensibilizar para as condições reais da prática pedagógica. A pesquisa ampliou minha visão sobre as TDIC e também me desafiou a pensar em soluções para as questões de infraestrutura, formação e até mesmo, a acessibilidade que ainda precisam ser superadas.

Outro ponto que contribuiu de maneira significativa para o meu crescimento acadêmico foi também a necessidade de pensar criticamente sobre a aplicação das TDIC na educação. Notei que a simples utilização dessas ferramentas digitais não garante a aprendizagem efetiva, o que me levou a refletir de forma crítica sobre o papel do professor no uso dessas tecnologias e a relevância de se ter uma abordagem pedagógica que esteja alinhada com as necessidades dos alunos.

Por fim, a realização desta pesquisa também foi um grande aprendizado sobre os aspectos metodológicos da pesquisa acadêmica. Saliento que a elaboração dos questionários, a análise dos dados e até mesmo, a construção de um raciocínio lógico e fundamentado para embasar as conclusões me proporcionaram uma visão abrangente sobre o processo de pesquisa e os seus desafios. Esta experiência contribuiu para a minha formação acadêmica e me incentivou a buscar novas possibilidades de investigação no campo da educação digital, ampliando assim o meu horizonte de pesquisa para o futuro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios. **BOLEMA - Boletim de Educação Matemática**, n. 29, ano 21, 2008.
- AVELAR, Michely; FREITAS, Carla Conti de. Press play to start: games na formação de professores de língua inglesa. **Revista UFG**, Goiânia, v. 19, 2019.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARBOSA, Lucélia da Silva Rodrigues; SILVA, Ana Cristina Teodoro da. A educação infantil proposta por meios de comunicação. Relatório de projeto de iniciação científica PIC, Universidade Estadual de Maringá, 2012.
- BARBOSA, Mariana Bayma. A utilização de tecnologias no ensino de língua inglesa: desafios e implicações. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.
- BRAGA, Denise Bértoli; PINHEIRO, Petrilson; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Educação linguística e tecnologias: perspectivas e desafios**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.canal6.com.br/livros_loja/Cap05_Linguistica_aplicada.pdf.
- BRAGA, Denise Bértoli; VÓVIO, Cláudia. O uso de tecnologias e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdades. In: BRAGA, Denise Bértoli (Org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 33-67.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multialfabetizaciones, nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. Tradução Cristóbon Pasadas. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecários**, n. 98-99, enero-junio 2010, p. 53-92.
- COSTA, Maria Cristina; FARIA, Heloísa Jorge Reis; NUNES, Rodrigo Henrique; SILVA, Kátia Ain. A BNCC de Língua Portuguesa e a criticidade na práxis pedagógica:

do(s) letramento(s) críticos aos multiletramentos. **Caletroscópio**, v. 9, n. 2, p. 1632, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/5122>.

DAY, Kelly Cristina Nascimento; SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./mar. 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2010.

DUBOC, Ana Paula. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Vianna; MONTE MÓR, Walkyria (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11-24.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PREGUN, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERRAZ, Daniel de Mello. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; SANTOS, Záira Bomfante dos. **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 63-87.

FERRAZ, Daniel. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; FLORES, Ellen Aparecida; FREITAS, Carla Conti de. **Letramento digital, ensino e práticas sociais**. **Revista Panorâmica On-line**, v. 1, p. 218–229, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1171>.

FREITAS, Aline Nogueira de Andrade. A importância da utilização das novas tecnologias nas aulas de língua estrangeira no Ensino Fundamental e Médio. Campina Grande – PB, 2017.

FREITAS, Carla Conti de. Multiletramentos na formação de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. **Revista Coralina**, Cidade de Goiás, v. 1, n. 1, fev. 2019.

GEE, James Paul. **The anti-education era: creating smarter students through digital learning**. New York: Palgrave Macmillan, 2018.

GOMES AVELAR, Michely; ROSA NUNES, Daniela. Reflexões sobre letramentos e educação linguística a partir de “Queda Livre”, Black Mirror. **Revista Intersaberes**, v. 18, p. e023do3005, 2023.

JOAQUIM, Bruno dos Santos. O potencial do letramento digital para a transgressão da colonialidade do saber nos contextos da educação de pessoas jovens e adultas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 31, n. 54, 2023.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 51-68.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: UNICAMP/MEC, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Editora 34, 2010.

LIMA, Maria Edna de Sousa. O uso de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa: importância dessas ferramentas para o aprendizado do inglês. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Inglês) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, PB, 2021.

LIMA, Silvana Laurenço. Educação linguística na escola pública: uma proposta para a (des)construção da práxis por meio de músicas e temas vivenciais. 2022. 29 f. Produto Educacional (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

MACEDO, Cleandro Farias; CARVALHO, Celso Batista. O uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino médio. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 3, ed. 9, v. 10, p. 48-70, set. 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/tecnologia/tecnologias>. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/tecnologia/tecnologias.

MENDEZ, Vera. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista Educacional**, v. 18, n. 1, 2019.

MEYERS, Eric Michael; ERICKSON, Ingrid; SMALL, Ruth V. Digital literacy and informal learning environments: an introduction. **Learning, Media and Technology**, v. 38, n. 4, p. 355–367, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>.

MIQUELANTE, Marileuza Ascencio. Formação de professores(as) de inglês: oralidade na educação linguística crítica. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 26, n. 1, 2022.

MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, Nara; MONTE MÓR, Walkyria (orgs.).

Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens. Campinas: Ed. Pontes, 2017. p. 267-286.

OLIVEIRA, Maria Verônica Silva de. A língua inglesa no ensino fundamental: algumas reflexões a partir da BNCC. Mamanguape, PB, 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Martins Oliveira. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, Hugo et al. (orgs.). **Fundamentos e dimensões da análise do discurso.** Belo Horizonte: Carol Borges, 2015. p. 359-378.

APÊNDICE

Questionário sobre o Uso das Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio

1. Há quanto tempo você atua como professor(a) de inglês no Ensino Médio?

- (a) Menos de 2 anos
- (b) De 2 a 5 anos
- (c) De 5 a 10 anos
- (d) Mais de 15 anos

2. Como você avalia sua relação com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)?

- (a) Muito boa, faz parte do meu dia a dia.
- (b) Boa, mas sei apenas o básico para comunicação.
- (c) Ruim, tenho dificuldades e não busco aprender.

3. Quais das tecnologias digitais listadas abaixo fazem parte das suas aulas de inglês no Ensino Médio? (Marque todas as opções aplicáveis)

- ☐ Computadores
- ☐ Celulares
- ☐ Câmeras de vídeo
- ☐ Bluetooth
- ☐ Wi-Fi
- ☐ E-mail

4. Quais das seguintes atividades você realiza ou já realizou em suas aulas de inglês no Ensino Médio? (Marque todas as opções aplicáveis)

- ☐ Criar narrativas digitais, como histórias contadas por meio de vídeos, jogos ou apresentações interativas.
- ☐ Estimular a imaginação dos alunos por meio de simuladores e ferramentas de criação.
- ☐ Tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas.
- ☐ Desenvolver o pensamento crítico e o raciocínio com inteligência artificial.
- ☐ Criar espaços para comunicação e interação, como redes sociais ou aplicativos.
- ☐ Nenhuma das atividades listadas.

5. Como as tecnologias digitais estão presentes em suas aulas de inglês no Ensino Médio após a pandemia? *(Resposta aberta)*

6. De que forma as tecnologias digitais devem ser consideradas nas aulas de inglês no Ensino Médio? *(Resposta aberta)*

7. Quais são os principais desafios que o uso das tecnologias digitais traz para as aulas de inglês no Ensino Médio? *(Resposta aberta)*

8. Você já participou de algum curso ou capacitação sobre o uso das tecnologias digitais para o ensino de inglês no Ensino Médio?

(a) Sim

(b) Não

9. Você acredita que as tecnologias digitais podem tornar as aulas de inglês mais inclusivas e interativas? Justifique sua resposta. *(Resposta aberta)*

10. Há alguma outra questão relacionada às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que não foi abordada neste questionário, mas que você considera relevante mencionar? *(Resposta aberta)*