



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA - PPGLINC**

LEILA PATRÍCIA BISPO DOS SANTOS FRANÇA

**CELULAR EM SALA DE AULA: E AGORA PODE, PROFESSOR(A)?
Situações de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos letramentos
digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba.**

Salvador

2024

LEILA PATRÍCIA BISPO DOS SANTOS FRANÇA

CELULAR EM SALA DE AULA: E AGORA PODE, PROFESSOR(A)?

**Situações de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos letramentos
digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras: Língua e Cultura.

Área de concentração: Linguagem e Interação

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos

Salvador

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BISPO DOS SANTOS FRANÇA, LEILA PATRÍCIA
Celular em sala de aula: e agora pode,
professor(a)? Situações de aprendizagem de Língua
Inglesa por meio dos letramentos digitais em uma
escola pública de Lauro de Freitas/Ba. / LEILA
PATRÍCIA BISPO DOS SANTOS FRANÇA. -- Salvador, 2024.
178 f. : il

Orientador: Fabiano Silvestre Ramos.
Dissertação (Mestrado - Pós-Graduação em Língua e
Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto
de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2024.

1. Letramentos Digitais. 2. Celular (Smartphone).
3. Língua Inglesa. 4. Escola Pública. 5. Auto-
heteroecoformação Tecnológica do Professor. I.
Silvestre Ramos, Fabiano. II. Título.

LEILA PATRÍCIA BISPO DOS SANTOS FRANÇA

**CELULAR EM SALA DE AULA: E AGORA PODE,
PROFESSOR(A)? Situações de aprendizagem de
Língua Inglesa por meio dos letramentos digitais em
uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba.**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Letras:
Língua e Cultura do Instituto de Letras da
Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 17 de julho de 2024.

Banca Examinadora

Fabiano Silvestre Ramos, Orientador _____
Doutor em Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual Paulista
Universidade Federal da Bahia

Tiago Pellim da Silva, _____
Doutor em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Júlio Neves Pereira, _____
Doutor em Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho a meu pai, Gilberto Bispo de Cerqueira (In Memoriam).

Seu Beto alfaiate, sua filha chegou até aqui...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus porque “Até aqui nos ajudou o Senhor” (1 Samuel 7:12). Só Ele sabe o que passei para chegar até aqui e se não fosse a Sua presença na minha vida, renovando a minha fé e me sustentando, não teria conseguido alcançar mais essa vitória. Pois, por muitas vezes tive vontade de desistir...

Agradeço aos meus pais, D. Zizi, mulher nordestina, guerreira, forte que criou 10 filhos carregando água na cabeça e varando noites numa máquina de costura para que nunca nos faltasse o que comer e que, apesar de não ter tido a oportunidade de estudar, me ensinou o poder e o valor da educação. Mãe, você me fez ser quem eu sou e sou muito grata a Deus por ter você na minha vida, e ao meu paizinho Seu Beto, alfaiate, que infelizmente não está mais aqui para ver essa minha caminhada. Se aqui estivesse, tenho certeza de que estaria muito orgulhoso da sua caçulinha!

Ao meu esposo amado, Célio França, por ser o meu maior incentivador, por me apoiar, me dar forças, por sua compreensão e amor que se revelam nas suas atitudes. *I love you to the moon and back!*

Aos meus filhos queridos - Hélio, meu sol que ilumina a minha vida, e Yasmin – minha florzinha de jasmim que perfuma os meus dias. Vocês são as minhas maiores razões de viver e é por vocês que busco a cada dia dar sempre o meu melhor.

A todos os meus irmãos e irmãs, mas, em especial, a minha irmã mais velha – Elcirleide, por tudo que ela representa na nossa família. Você que sempre foi a nossa segunda mãe, que sempre esteve presente por/para nós, que sempre ajudou a nos mantermos firmes, mesmo nos piores momentos. Você é um exemplo para mim de fé, de força, de coragem e determinação.

A minha sogra, D. Antonilda, por ser também esse exemplo de mulher na minha vida e por ser pra mim como uma mãe e a todos os meus cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, amigos que são tantos que nem corro o risco de nomear para não esquecer alguém.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos, agradeço a oportunidade de ter sido sua orientanda, por me ajudar a trilhar esse caminho da pesquisa que até então era distante para mim, mas que me ajudou por todo esse processo de descobertas e aprendizagens.

Aos meus professores e colegas de turma 2022.1 do PPGLINC/UFBA, obrigada por me ajudar nessa travessia do mestrado em tempos tão turbulentos de pandemia, que só nos víamos por entre as telas, mas com todo o carinho e parceria me fizeram chegar do outro lado da margem. Em especial, a Profa. Dra. Edleise Mendes, por toda a sua maestria em conduzir suas aulas com tanta sabedoria e afetividade.

Aos professores, Prof. Dr. Júlio Pereira Neves e Prof. Dr. Tiago Pellim da Silva. Obrigada por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e pelas excelentes colaborações ao meu trabalho de pesquisa. Gratidão!

E por último, mas não menos importante, a todos os meus estudantes. Os atuais e todos os que já passaram por minha sala de aula nesses 20 anos de docência, a maior parte deles na Escola Pública. Vocês são a razão da minha busca constante por qualificação profissional, pois eu acredito e luto por uma Educação Pública de Qualidade e ela passa também pela formação docente, à qual espero contribuir para a melhoria do ensino de LI no meu município, compartilhando com meus pares todas as aprendizagens adquiridas neste Mestrado, pois acredito no processo auto-heteroecoformativo no qual aprendemos conosco, com os pares e com o meio ambiente. E aprendemos muito mais quando ensinamos...

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Para chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei...*

(Cidade Negra)

FRANÇA, Leila Patrícia Bispo dos Santos. **Celular em sala de aula: e agora pode, professor(a)?** Situações de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos letramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba. 2024. Orientador: Fabiano Silvestre Ramos. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa surgiu da inquietação de uma professora de língua inglesa da escola básica que se viu impactada pela auto-heteroecoformação tecnológica (Freire; Leffa, 2016) e como este processo foi importante para passar pelo período pandêmico de forma mais suave. Visto que a pandemia de COVID-19 nos obrigou a buscar nos meios tecnológicos mecanismos para levar a educação até os estudantes, e dentre as maiores dificuldades deste processo estava a falta de letramento digital tanto de alunos quanto de professores. Nesse cenário, o celular (Smartphone) que até então era proibido na escola contexto desta pesquisa, se tornou um grande aliado neste período, visto que foi por meio deste que boa parte dos estudantes tiveram acesso ao conhecimento. Portanto, o objetivo desta pesquisa foi refletir sobre como as práticas de letramentos digitais por meio do uso do celular em sala de aula podem ou não contribuir para o engajamento e o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Tendo como objetivos específicos: a) investigar como se dá o acesso dos estudantes às TDICs no contexto domiciliar e escolar; b) identificar como os estudantes veem o uso do celular em sala de aula e como o utilizam para a aprendizagem de Língua Inglesa; c) analisar como as situações de aprendizagem propostas, utilizando o celular como ferramenta, contribuíram ou não para o engajamento e o ensino-aprendizagem língua inglesa; e d) refletir sobre como a inserção das tecnologias digitais tem contribuído para a minha auto-heteroecoformação tecnológica e melhoria da minha prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho (auto) etnográfica, cujos dados gerados por diversos instrumentos foram analisados interpretativamente por meio da triangulação dos dados. Como resultado, concluiu-se que o acesso ainda é um fator limitante para o uso das tecnologias, mas que essa dificuldade vem diminuindo em relação aos estudantes; que a maioria dos estudantes enxergam o celular como um facilitador de aprendizagens devido a sua ubiquidade e portabilidade, podendo ser utilizado para a aprendizagem de inglês por meio de aplicativos e sites da internet; que o uso do celular não foi um dissipador das aulas, pelo contrário, colaborou para o engajamento, para manter o contato

com os estudantes e promoção da metodologia da sala de aula invertida e assim recuperar conteúdos não assimilados durante a pandemia em outros tempos e espaços além do escolar. Indicando também que se os professores buscarem metodologias de ensino que coloquem os estudantes em papéis mais ativos e centrais, diminui o risco de dispersão dos estudantes com os dispositivos móveis e que assim como a formação continuada em-serviço, a auto-heteroecoformação tecnológica do professor é de suma importância para darmos conta das demandas educativas da sociedade da informação e da cultura digital. Concluindo que esse processo auto-heteroecoformativo pode ajudar a diminuir a lacuna existente na formação docente para o uso das tecnologias, pois enquanto essa mudança maior ainda não ocorre por meio de políticas públicas para a formação tecnológica docente, podemos ir diminuindo as brechas ao aprendermos conosco, com os pares e com o meio.

Palavras-chave: Letramentos Digitais. Celular (*Smartphone*). Língua Inglesa. Escola Pública; Auto-heteroecoformação Tecnológica do Professor.

FRANÇA, Leila Patrícia Bispo dos Santos. **Celular em sala de aula: e agora pode, professor(a)?** Situações de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos letramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba. 2024. Orientador: Fabiano Silvestre Ramos. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

This research arose from the concern of an English language teacher at a basic school who found herself impacted by technological self-heteroecoformation (Freire; Leffa, 2016) and how this process was important to get through the pandemic period more smoothly. Since the COVID-19 pandemic forced us to look for mechanisms in technological means to bring education to students and one of the biggest difficulties in this process was the lack of digital literacy among both students and teachers. In this scenario, the cell phone (Smartphone), which until then was prohibited at school in the context of this research, became a great ally during this period, since it was through this that a large part of the students had access to knowledge. Therefore, the objective of this research was to reflect on how digital literacy practices using cell phones in the classroom may or may not contribute to engagement and teaching-learning of the English language. The specific objectives are: a) to investigate how students access TDICs at home and school context; b) identify how students see the use of cell phones in the classroom and how they use them to learn English; c) analyze how the proposed learning situations, using the cell phone as a tool, contributed or not to the engagement and teaching-learning of the English language and d) reflect on how the insertion of digital technologies has contributed to my technological self-heteroecoformation and improvement of my pedagogical practice. This is research with a qualitative approach of an (auto) ethnographic nature. The data generated by various instruments were analyzed interpretively through data triangulation. As a result, it was concluded that access is still a limiting factor for the use of technologies, but that this difficulty has been decreasing in relation to students; that most students see cell phones as a learning facilitator due to their ubiquity and portability and can be used to learn English through applications and websites; that the use of cell phones was not a distraction from classes, on the contrary, it contributed to engagement, maintaining contact with students and promoting the flipped classroom methodology and thus recovering content not assimilated during the

pandemic in other times and spaces beyond of the school. Also indicating that if teachers seek teaching methodologies that place students in more active and central roles, the risk of student dispersion with mobile devices decreases and that, as well as continued in-service training, the teacher's technological self-heteroecotraining is extremely important for us to meet the educational demands of the information society and digital culture. In conclusion, this self-heteroecoformative process can help to reduce the existing gap in teacher training for the use of technologies, because while this greater change has not yet occurred through public policies for technological teacher training, we can reduce the gaps by learning from ourselves, with peers and with the environment.

Keywords: Digital Literacies. Cell phone (Smartphone). English language. Public school; Technological self-heteroecotraining of the Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mensagem enviada nas redes sociais da escola para manter o contato com os estudantes durante a pandemia em abril/ 2020	22
Figura 2: Infográfico -As 10 Competências gerais da Nova BNCC	35
Figura 3: Quadro dos letramentos digitais	45
Figura 4: Os modelos de Educação.....	50
Figura 5: Formação tecnológica como um processo auto-heteroecoformador.....	62
Figura 6: Computador IBM antigo com processador MS-DOS e Disquetes antigos.....	82
Figura 7: Atividade do livro sobre o tempo de conexão.....	122
Figura 8: Imagem da página inicial do site <i>Bingo Baker</i>	129
Figura 9: A professora ensinando como funcionava o site para os alunos realizarem a tarefa.....	130
Figura 10: Professora e estudante conferindo a cartela marcada no celular	130
Figura 11: Imagens de capturas de telas do celular de algumas devolutivas dos participantes de uma atividade on-line do <i>Wordwall</i> por meio do <i>WhatsApp</i>	135
Figura 12: Imagens da captura de tela de algumas devolutivas dos participantes de uma atividade on-line através da plataforma <i>Liveworksheets</i>	136
Figura 13: Capturas de telas de partes de um dos vídeos produzidos.....	138

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: A entrada/pátio da escola	69
Imagem 2: Painel dos Direitos Humanos na fachada da escola	69
Imagem 3: Primeira Escola Fênix	70
Imagem 4: Apresentações do Projeto I have a dream (2017, 2018)	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os tipos de letramentos digitais	46
Quadro 2: Os Multiletramentos Digitais (Selber, 2004).....	47
Quadro 3: Nova aprendizagem (New learning).....	51
Quadro 4: Objetivos de pesquisa/instrumentos para a geração de dados	92
Quadro 5: Datas/Planejamento das atividades	93
Quadro 6: Acesso aos demais dispositivos	96
Quadro 7: As resposta dos estudantes sobre o uso/proibição do celular na escola.....	102
Quadro 8: Mapeamento da avaliação diagnóstica	116
Quadro 9: Habilidades a serem desenvolvidas na Situação de Aprendizagem 01	118
Quadro 10: Habilidades a serem desenvolvidas na Situação de Aprendizagem 02	123
Quadro 11: Algumas das respostas dos estudantes para a atividade	126
Quadro 12: Habilidades a serem desenvolvidas na Situação de aprendizagem 03.....	128
Quadro 13: As tecnologias no PPP da escola	141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O acesso dos estudantes ao celular (<i>Smartphone</i>).....	96
Gráfico 2: Locais de acesso à internet	98
Gráfico 3: Tempo de acesso.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
SARS-CoV-2	Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Severa, do inglês- Cov-2 Severe Acute Respiratory Syndrome
COVID-19	Doença do Coronavírus, do inglês- Coronavirus Disease
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
LI	Língua Inglesa
LA	Linguística Aplicada
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCRB	Documento Curricular Referencial Bahia
CEE	Conselho Estadual de Educação
DCRM	Documento Curricular Referencial Municipal
PPP	Projeto Político-Pedagógico
MEC	Ministério da Educação
CEFR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, do inglês – Common European Framework of Reference for Languages
GNL	Grupo de Nova Londres
IGGE	Instituto Galileu Galilei para a Educação
CGI.br	Comitê Gestor da Internet do Brasil
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
NIC.br	Núcleo de informação e Coordenação do Ponto BR
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PDF	Formato Portátil de Documento, do inglês - Portable Document Format
EJA	Educação de Jovens e Adultos
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
MS-DOS	Sistema Operacional em Disco da Microsoft, do inglês MicroSoft Disk Operating System
IBM	Corporação Internacional de Máquinas e Negócios, do inglês International Business Machines Corporation
UNIFACS	Universidade Salvador
IFBA	Instituto Federal da Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PPGLINC	Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura
UFBA	Universidade Federal da Bahia
CEP/EEUFBA	Comitê de Ética em Pesquisa Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia
CadÚnico	Cadastro Único para os Programas Sociais do Governo Federal
Pned	Política Nacional de Educação Digital
PL	Projeto de Lei
URL	Localizador Uniforme de Recursos, do inglês Uniform Resource Locator

SUMÁRIO

1. RIIIIING! RIIIIING! CELULAR CHAMANDO: INTRODUZINDO A PESQUISA	17
1.2. Problemática	23
1.3. Justificativa	24
1.4. Objetivo geral e específicos	26
1.5. Organização da dissertação	27
2. AS REDES DE CONEXÕES QUE REFERENCIARAM ESTE TRABALHO	29
2.1. Dos PCNs à BNCC: o que muda nas orientações curriculares de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental?.....	29
2.2. Entre tantos letramentos, o letramento digital	38
2.3. O uso das TDICs e o ensino de línguas nas escolas públicas	50
2.3.1. TICs x TDICs. Afinal, o que são essas tecnologias?	53
2.3.2 E o que a tecnologia tem a ver com o ensino de Língua Inglesa?	54
2.4. A Mediação pedagógica pelo uso de tecnologia e a auto-heteroecoformação tecnológica do professor	56
2.4.1. O papel da mediação pedagógica pelo uso das tecnologias.....	56
2.4.2. A auto-heteroecoformação tecnológica do professor	58
3. "NO MEIO DO CAMINHO TINHA UM CELULAR..." - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	62
3.1. A pesquisa de cunho (auto)etnográfico na Linguística Aplicada	62
3.2. O cenário/contexto da pesquisa	65
3.2.1. O cenário da pesquisa	65
3.2.2. O contexto da pesquisa	69
3.3. Os participantes da pesquisa	75
3.3.1. Os estudantes	76
3.3.2. A professora pesquisadora	79
3.4. Procedimentos éticos para pesquisas com seres humanos	84
3.5. Instrumentos de geração de dados/procedimentos de análise	85
3.5.1. Instrumentos de geração de dados	86
3.5.2. Procedimentos de análise de dados.....	90

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	92
4.1. Acesso e uso das tecnologias	92
4.1.2. Proibição do uso do celular em sala de aula	97
4.2. Percepção dos participantes sobre o uso do celular	105
4.2.1. Percepção da professora pesquisadora quanto ao uso do celular em sala de aula	105
4.2.2. Percepção dos estudantes quanto ao uso do celular para a aprendizagem de língua inglesa	106
4.2.3. Percepção dos estudantes quanto ao uso em sala de aula	108
4.3. Situações de aprendizagem de língua inglesa por meio dos letramentos digitais.....	111
4.4. Reflexões de uma professora: a auto-heteroecoformação tecnológica	138
4.4.1. O olhar da professora/pesquisadora sobre o seu lócus de trabalho/pesquisa.....	141
5. CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS	144
6. REFERÊNCIAS	147
7. APÊNDICES	157
7.1. APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	157
7.2. APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	161
7.3 APÊNDICE C – Questionário	163
8. ANEXOS	166
8.1. ANEXO A – Carta de Anuência.....	166
8.2. ANEXO B – Parecer Consubstanciado CEP/EEUFBA nr. 5.615.386	167
8.3. ANEXO C – Parecer Consubstanciado CEP/EEUFBA nr. 5.953.143	173

1. RIIIIING! RIIIIING! CELULAR CHAMANDO - INTRODUÇÃO DA PESQUISA.

A tecnologia, por meio de dispositivos móveis, ganha mais espaço na sociedade a cada dia. Grande parte das nossas ações é hoje mediada por algum meio tecnológico. Não precisamos mais sair do conforto de nossa casa para fazer compras, realizar pagamentos e transações bancárias, ter opções de entretenimento e até mesmo estudar.

A pandemia de COVID-19¹, entre os anos 2020-2022, nos obrigou a aumentar nosso uso de telas e modificar comportamentos interacionais. Reuniões e aulas, por exemplo, passaram a ser mediadas, em caráter emergencial, por plataformas de videoconferência, como *Google Meet*, *Zoom*, *Teams* e *Skype*. Houve uma necessidade de reaprender práticas antes consolidadas para se adequar a essa nova realidade que se instaurava.

Essas mudanças em padrões comportamentais e interacionais também vêm levando a uma mudança nas formas de consumir e produzir informação. Segundo dados anteriores à pandemia da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (doravante PNAD Contínua) de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),² que investigou o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) por pessoas de 10 anos ou mais de idade, à época, o meio de acesso à internet indicado por maior número de pessoas foi, destacadamente, o telefone móvel celular (99,5%).

Um outro estudo sobre a quantidade de smartphones³ por habitante, realizado em 2020 pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV EAESP)⁴, apontou que, ao todo, eram 234 milhões de celulares inteligentes (*smartphones*) no país, naquele ano. Ao adicionar notebooks e tablets, eram 342 milhões de dispositivos portáteis em circulação em junho 2020, ou seja, 1,6 dispositivos portáteis por habitante.

¹ A **pandemia de COVID-19**, também conhecida como **pandemia de coronavírus**, é uma pandemia da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. As tentativas de contê-lo falharam, permitindo que o vírus se espalhasse para outras áreas da China e, posteriormente, para todo o mundo. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional (PHEIC) e, em 11 de março de 2020, como pandemia. A OMS declarou o fim da PHEIC no dia 5 de maio de 2023, apesar de ainda continuar a se referir a ela como uma pandemia. Até 8 de julho de 2023, 767 517 959 casos foram confirmados em 231 países e territórios, com 6 947 179 mortes atribuídas à doença, tornando-se a quinta mais mortal da história. (Fonte: Wikipedia)

² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em 02 jan. 2022.

³ Em português: celulares inteligentes. Aparelhos com sistemas operacionais. Existem diferentes sistemas operacionais para dispositivos móveis. Os mais usados no Brasil são Android, IOS e Windows Phone. Disponível em: <<http://br.ccm.net/>>

⁴ Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-424-milhoes-dispositivos-digitais-uso-revela-31a-pesquisa-anual-fgvcia>. Acesso em: 03 jan. 2022.

Os dados da PNAD Contínua de 2019 também apontaram que, em relação ao uso das tecnologias digitais na educação, a incidência maior se dava nos centros urbanos, nas redes privadas e com os alunos que tinham uma melhor condição social para aquisição dos equipamentos.

Em 2020, em decorrência da pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), a educação se viu obrigada a deixar o espaço da sala de aula e buscar no meio virtual propostas para alcançar o seu alunado. Contudo, o que vimos na prática foi que os dados das pesquisas não batiam com a nossa realidade. Notoriamente, as redes privadas de ensino tiveram um avanço e um destaque maior no quesito aulas remotas com os alunos por meio da internet. Enquanto isso, a escola pública, especificamente na rede pública municipal em que atuo, permanecia no modo analógico, no qual o acesso dos estudantes aos conteúdos se dava por meio de tarefas impressas entregues esporadicamente às famílias em datas específicas. O que evidenciava uma falta de políticas públicas para a acessibilidade e uso das tecnologias nas escolas públicas.

No caso específico da minha realidade escolar, por iniciativa própria, docentes utilizando os seus próprios dispositivos eletrônicos, inicialmente buscaram alcançar os alunos através de grupos de *WhatsApp*, por ser o meio mais popularizado e de baixo custo de dados em relação aos demais aplicativos e plataformas. Entretanto, essa ação ainda contava com a participação de um número de alunos extremamente baixo em relação ao quantitativo geral.

Inicialmente, até por conta das dificuldades que muitos professores tinham com as tecnologias, as atividades eram roteiros de estudos e/ou listas de atividades que eram enviadas em PDF (formato portátil de documento) para os grupos de *WhatsApp*. À medida que os professores foram se familiarizando com as possibilidades tecnológicas, foram incorporando outras práticas e ferramentas às tentativas de aulas remotas, a exemplo de uso de jogos interativos em plataformas como *Kahoot*, *Wordwall*, *Mentimeter* etc., bem como iniciando o processo de aulas síncronas pelo *Google Meet*.

Com essas tentativas, foi possível perceber um engajamento muito maior em relação às devolutivas das atividades propostas quando estas eram intermediadas por um meio digital em relação àquelas enviadas por meios tipográficos. E uma motivação maior quando eram utilizados outros aplicativos/recursos digitais, sem contar que a mediação com o(a) professor(a), mesmo que virtualmente, fez uma diferença muito grande no processo de aprendizagem. Pois o contato, mesmo que virtual com os estudantes e a possibilidade de ter com eles um canal de comunicação, diminuiu um pouco esse distanciamento causado pelo isolamento social.

Figura 1: Mensagem enviada nas redes sociais da escola para manter o contato com os estudantes durante a pandemia em abril/ 2020.



Fonte: página do *Facebook* da escola⁵.

No meu caso específico de professora de Língua Inglesa, por trabalhar com projetos, já tinha a prática de formar grupos com os estudantes pelo *WhatsApp* e funcionava de maneira satisfatória essa experiência de conexão, mas não para ser o único instrumento de acesso às aulas. No entanto, durante a pandemia, o celular mostrou-se ser o meio mais fácil de conectar os estudantes com a escola, me possibilitando enxergar novas possibilidades pedagógicas para este dispositivo eletrônico. O que fez crescer o meu interesse pelos estudos sobre os multiletramentos, multimodalidades e, em especial, pelo letramento digital, e de que maneira esses temas poderiam contribuir para a formação dos estudantes e professores.

⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1418143355060813&set=a.768738540001301>. Acesso em 02 dez. 2022.

Embora já existam diversas pesquisas apontando as possibilidades pedagógicas do uso das tecnologias e do celular na área da Educação de forma geral, na área da Linguística Aplicada esse é um campo ainda recente. Uma busca no portal de Teses e Dissertações da Capes na área de Linguística, Letras e Linguística Aplicada, com foco nas TICs/TDICs e compreendendo os anos de 2013 a 2022, revela que foram realizadas 76 pesquisas sobre a temática em nível de pós-graduação, sendo 48 dissertações de mestrado e 28 teses de doutorado com a temática das tecnologias. Dentre essas, especificamente, 21 pesquisas abordaram o uso das TICs/TDICs no ensino/aprendizagem e formação de professores de língua inglesa, sendo destas nove a nível de doutorado e 12 a nível de mestrado.

Refinando essa busca para o objeto de estudo dessa pesquisa, o celular (smartphone), o portal da Capes apontou 44 pesquisas na área Linguística, Letras e Linguística Aplicada sobre esse dispositivo eletrônico, sendo destas seis a nível de doutorado e 38 a nível de mestrado das quais, especificamente na área de línguas estrangeiras, 11 pesquisas abordaram o uso dos celulares (smartphones) no ensino/aprendizagem e formação de professores de língua inglesa, dois a nível de doutorado e nove a nível de mestrado. Dentre as pesquisas relacionadas ao uso do celular nas aulas de inglês, apresento abaixo alguns dos trabalhos que foram encontrados.

Como primeiro exemplo, Oliveira (2021), buscou compreender o modo pelo qual o smartphone poderia auxiliar em uma abordagem intercultural de ensino/aprendizagem intercultural de inglês na escola pública, a partir das percepções de estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, do Campus Jacobina e, como resultado da sua pesquisa, percebeu que, tanto na abordagem intercultural em si quanto o uso das diversas funcionalidades dos smartphones, foram grandes aliados em termos de motivação externa para estudantes do ensino médio da rede pública para a aprendizagem de inglês. Sua pesquisa se articula com a minha por ter o uso do celular como potencializador de aprendizagens e como cenário o ensino de inglês nas escolas públicas, embora seja em outra etapa do ensino básico.

Rego (2021), em sua dissertação de mestrado, procurou articular e ancorar empiricamente subsídios teóricos para a incorporação pedagógica de smartphones na aula de línguas, sob o viés de uma educação linguística pluralística e crítica. Em sua pesquisa bibliográfica, constatou uma ascensão dos estudos sobre as TDICs, apontando que a maioria dos trabalhos ainda toma o smartphone como suporte e, na sua análise da oficina realizada durante a sua pesquisa, foi possível identificar e explorar reflexivamente as possibilidades

pedagógicas para o trabalho com narrativas transmidiáticas a partir das *affordances*⁶ naturais do smartphone. Assim, apontou os possíveis ganhos de se lançar mão de smartphone em contextos escolares de ensino de línguas, especialmente para o trabalho com narrativas transmidiáticas, e articulando subsídios teóricos que pudessem servir de referência para a incorporação pedagógica desse dispositivo sob um viés educacional que se proponha pluralista e crítico.

Khatchadourian (2019), em sua tese de doutorado, avaliou o papel do smartphone na sala de aula embasada na Teoria Ator-Rede. Os dados levantados pela autora apontaram que, como atores focais, professor, alunos, inglês, afeto e o próprio smartphone tanto poderiam ajudar quanto atrapalhar a translação **aula** rumo à produção do efeito de rede de **aprendizagem**. Assim, o smartphone foi um mediador que sustentou ou desestabilizou espaços de aprendizagem e redes de agências. Tendeu a contribuir para a aprendizagem como efeito quando, aliando-se à tarefa e ao afeto, alinhou os demais atores da rede também neste sentido. Isto porque o smartphone se configurou como muitos atores juntos, e todos esses atores internos que o compõem podem também estabelecer vínculos e translações que não levam à aprendizagem, mas ao isolamento, à dispersão e ao desengajamento.

Barros (2019), em seu trabalho de mestrado, buscou analisar as contribuições pedagógicas dos usos do smartphone nas práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos digitais realizadas por licenciandos em Letras – Língua Inglesa no contexto de estágio supervisionado do 3.º ano do Ensino Médio. Na sua análise, pôde perceber uma concepção de letramento digital que se legitima pela mera inserção do smartphone em práticas convencionais e outra que se aproxima da noção de espaço de construção e negociação de sentidos. Além disso, identificou uma forte concepção de formação enquanto instrumentalização técnica em relação ao uso das tecnologias digitais, visto que o receio frente às incertezas acerca das práticas com o smartphone direcionavam os graduandos a solicitarem modelos ou modos de uso que pudessem ser aplicados no campo de estágio. Com isso, percebeu-se a importância e a necessidade de se continuar investindo na formação docente voltada para a construção de identidades abertas às incertezas (GIMENEZ, 2011; MORAN, 2000), fundamentada nos letramentos digitais, para que se possa desenvolver inovações de caráter educacional e não apenas tecnológico.

Pires (2018), também em nível de mestrado, investigou seis aplicativos de smartphone para aprendizado de inglês que poderiam ser usados para o desenvolvimento de vocabulário.

⁶ Em tradução livre o termo *affordances* pode ser entendido como recursos, possibilidades.

Os resultados de sua pesquisa mostraram que os aplicativos: a) apresentam, revisam e consolidam vocabulário por meio da tradução da L1 para a L2, e vice-versa; b) ensinam a forma escrita e a forma oral das palavras, mas não trabalham com outros aspectos do conhecimento das palavras, como o conhecimento das relações lexicais e aspectos ligados à sintaxe; c) permitem múltiplos encontros com as palavras-alvo, porém esses encontros são, na maioria das vezes, concentrados; d) fazem uso de imagens e vídeos para representar vocabulário de forma não-verbal; e e) aparentam ser influenciados pelo Behaviorismo e pelos métodos de Gramática-Tradução e Audiolingual.

Já Costa (2013), em sua tese de doutorado, investigou a possibilidade de utilização do dispositivo móvel celular como tecnologia educacional na aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, especialmente quando o professor insere atividades pedagógicas acessíveis por este dispositivo de comunicação. A sua pesquisa constatou que ensinar com ajuda do celular é uma possibilidade real e bem interessante à espera de exploração por parte dos docentes. A aprendizagem móvel ajudou a melhorar a aquisição de habilidades em uma língua estrangeira, colocou os alunos em um contexto real e tornou este processo mais atraente, motivador e interessante. Com a tecnologia móvel, telefone celular, os alunos conseguiram maximizar a aquisição de habilidades, competências linguísticas e otimizar o tempo de estudo, em razão de poderem acessar suas atividades didáticas em qualquer lugar e a qualquer hora. Assim, esta investigação científica chegou à conclusão de que o uso do celular no ensino-aprendizagem de línguas proporcionou uma flexibilidade diferente, produtiva para o aprendiz adquirir saberes, habilidades e conhecimentos, quase impossível de ocorrer em um ambiente de ensino tradicional.

Com base nesse levantamento, observa-se que, embora a temática do uso das tecnologias já esteja sendo bastante explorada nas pesquisas de modo geral, no campo da Linguística Aplicada há poucas pesquisas com essa temática do uso do celular para o ensino de LI, demonstrando que é um campo que ainda tem muito a ser explorado/pesquisado. Outro fator que diferencia a minha pesquisa das demais foi o cenário que o impacto que a Pandemia do Covid-19 trouxe na educação, principalmente para acentuar a falta de treinamento docente para lidar com as tecnologias, bem como foi importante o papel das tecnologias, em especial, o aparelho de celular para manter os estudantes e escolas conectados, embora o problema de acesso não tenha permitido que essa conexão atingisse a todos os estudantes da rede pública.

Dentre as minhas inquietações enquanto professora, a mais pertinente é a oferta de formação continuada para os docentes de Língua Inglesa, principalmente no município onde atuo. E isso reflete localmente tanto no ensino quanto na aprendizagem desse idioma. Portanto,

ao partir para o campo da pesquisa, pretendo que os resultados apresentados por este trabalho e toda a aprendizagem que o mestrado me proporcionou possam ser compartilhados com os meus pares e venham a suscitar mudanças e melhorias no ensino de inglês na rede municipal.

Portanto, a presente pesquisa se delimitou em refletir sobre como as práticas de letramentos digitais, por meio do uso do celular em sala de aula, podem ou não contribuir para a o engajamento e o ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública, tendo como público-alvo alunos do 8º/9º ano com a faixa etária entre 14-17 anos, numa escola de médio porte do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais - localizada no Centro de Lauro de Freitas na Bahia. Alunos que muitas vezes chegam à escola com problemas de desestrutura e falta de acompanhamento familiar, questões comportamentais, carências afetivas, financeiras, etc. Enfim, diversos fatores que contribuem para o desinteresse/desmotivação para a aprendizagem de outras disciplinas e, em especial, da língua inglesa, visto que muitos alunos ainda têm uma resistência para aceitação do idioma utilizando-se daquele velho bordão “– Não sei português, imagine inglês!”

1.2. PROBLEMÁTICA

Um dos maiores problemas frequentemente relatados por professores é a desmotivação/desinteresse dos educandos. Porém, tenho me perguntado se essa questão não estaria relacionada a uma pedagogia extremamente tradicional, na qual pressupunha-se que todo conhecimento advém do professor e nesse sentido o aluno ideal é aquele que absorve passivamente o conteúdo sentado da sua carteira. Esse tipo de pedagogia contrapõe-se à ideia de Freire (1996, p. 21), para quem “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Numa época em que a tecnologia, em especial as tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante TDICs), tornam-se cada vez mais abrangentes e acessíveis, na qual a informação encontra-se na palma da mão através de um dispositivo eletrônico com acesso à internet, a visão do professor como mediador do processo de aprendizagem por meio das tecnologias nunca se fez tão necessária. Por isso, uma postura flexível e crítica quanto ao uso das tecnologias em sala de aula torna-se fundamental tanto numa posição de ruptura dos modelos tradicionais de ensino, quanto numa postura de inserção de práticas de letramentos digitais de modo que os alunos possam enfrentar as demandas advindas desta era tecnológica.

1.3. JUSTIFICATIVA

Apesar da resistência de alguns professores e das instituições tradicionais de ensino, cada vez mais as tecnologias se fazem presentes na vida dos alunos e a pandemia do coronavírus colocou em xeque essa situação. Durante o período de isolamento social, foi através da tela de um celular que o conhecimento chegou a uma parcela dos estudantes na minha realidade local. Embora os dados do IBGE⁷ anteriores à pandemia tenham apontado que o número de pessoas com 10 anos ou mais de idade que utilizam a internet por meio de celular tinha aumentado de 98,1% em 2018 para 98,6% em 2019, durante a pandemia, pudemos perceber que ainda existe um recorte e uma diferença social, visto que as minorias ainda continuavam sem acesso e por isso sofrendo ainda mais com as desigualdades educativas no nosso país.

Numa tentativa de minimizar o impacto da pandemia na educação dos estudantes, o município de Lauro de Freitas/BA, onde atuo, chegou a disponibilizar um tablet com chip de acesso à internet para cada educando no segundo semestre de 2021, o que tornaria o objeto da minha pesquisa mais fácil de ser investigado do ponto de vista da acessibilidade dos educandos aos aparatos tecnológicos, pois as mesmas possibilidades pedagógicas do celular (smartphone) poderiam ser atribuídas ao tablet.

No entanto, na prática isso acabou não acontecendo, uma vez que a maioria dos alunos alegavam que o tablet não funcionava apropriadamente, que era muito lento, apresentava outros problemas técnicos e com isso caiu no descrédito dos estudantes, que acabaram se desfazendo do equipamento, devolvendo-o à escola ou apenas não o utilizando. Ficando assim o celular como o principal meio de acesso às aulas durante o período pandêmico e no retorno para o presencial o dispositivo que os alunos continuaram levando para a escola.

Nesse contexto de pós-pandemia, no qual muitas aprendizagens não foram devidamente consolidadas por conta dos diversos problemas que enfrentamos no período de isolamento social e do ensino remoto emergencial, potencializar os alunos da minha comunidade local para as possibilidades pedagógicas que o uso das TDICs possibilita significa não apenas uma tentativa de recuperação dessas aprendizagens, como também uma mudança de proposta metodológica, visto que foram quase dois anos nesse contexto pandêmico no qual as

⁷ Informação disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em 04 fev. 2022.

tecnologias foram sendo incorporadas às práticas de forma “abrupta e urgente”. Não faz sentido agora retornarmos apenas para o livro didático, o piloto e o quadro branco.

Para Zacharias (2016), a palavra-chave é a integração tanto dos meios digitais com materiais impressos, cabendo ao docente refletir sobre seus objetivos pedagógicos e quais recursos melhor se encaixam nesse propósito:

A cultura do impresso ainda é marcante nas escolas e não necessariamente precisa ser diferente. A leitura e produção de textos impressos é importante e precisa ser estimulada. A inclusão do universo digital nas práticas educativas não implica a exclusão do impresso, mas a articulação deles. É preciso, no entanto, que o professor reflita sobre como fazer essa integração, a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos (Zacharias, 2016, p. 26).

Além disso, essa inserção das TDICs às práxis precisa também estar aliada a uma proposta dos multiletramentos e, em especial, do letramento digital, sobretudo com uma abordagem mais crítica, pois somente utilizar as novas tecnologias em modelos tradicionais de ensino seria o mesmo que aquela antiga parábola “*new wine in old bottles*” (vinhos novos em odres velhos).

De acordo com Moran (2013), ensinar com as novas mídias será uma revolução se sairmos do modelo tradicional de ensino, que mantém afastados professores e alunos. Caso contrário, será apenas uma demão de um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.

Ou seja, não adianta ter novas tecnologias se não tivermos uma metodologia que coloque o estudante tanto quanto protagonista quanto no centro do processo de aprendizagem. Além disso, precisamos ter um posicionamento crítico tanto quanto às nossas posturas pedagógicas quanto às informações advindas por meios tecnológicos, bem como mediar o processo de aprendizagem a fim de ter educandos mais motivados para aprender a língua inglesa, mais engajados e mais criticamente letrados.

Portanto, se a linguagem é uma prática social, as transformações sociais e da linguagem advindas da inserção das TICs, TDICs nos modos de pensar, agir, falar, se interrelacionar, ensinar e aprender também passam consequentemente a ser objetos de estudos de pesquisas em Linguística Aplicada. Por isso, este trabalho visa também contribuir para as pesquisas no campo da LA e propor melhorias para o ensino de Língua Inglesa no contexto local da pesquisa.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre como as práticas de letramentos digitais por meio do uso do celular em sala de aula podem ou não contribuir para o engajamento e o ensino-aprendizagem de língua inglesa dos estudantes do 8º/9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Lauro de Freitas. Para tanto, proponho os seguintes objetivos específicos:

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Investigar como se dá o acesso dos estudantes às TDICs no contexto domiciliar e escolar;
- b) Identificar como os estudantes veem o uso do celular em sala de aula e como o utilizam para a aprendizagem de Língua Inglesa;
- c) Analisar como as situações de aprendizagem propostas, utilizando o celular como ferramenta, contribuíram ou não para o engajamento e o ensino-aprendizagem da língua inglesa.
- d) Refletir sobre como a inserção das tecnologias digitais tem contribuído para a minha auto-heteroecoformação tecnológica e melhoria da minha prática pedagógica.

Desta forma, com base nos objetivos da pesquisa, apresento a seguir as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo:

- a) Qual acesso os estudantes têm às tecnologias digitais em casa e na escola?
- b) Como os estudantes veem o uso do celular dentro e fora da sala de aula e como o utilizam para os estudos em LI?
- c) De que maneira as situações de aprendizagem propostas, utilizando como ferramenta o celular, contribuíram ou não para o engajamento e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?
- d) Como a inserção das TDICs tem contribuído para a minha auto-heteroecoformação tecnológica e melhoria da minha prática pedagógica?

1.5. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No capítulo I, faço uma introdução ao trabalho, demonstrando por meio de dados estatísticos o panorama do acesso às tecnologias no Brasil, bem como explicando por meio da problemática e da justificativa o porquê do celular ser objeto de investigação na minha prática pedagógica e como, por conta da pandemia da Covid-19, esse instrumento, que já chegou a ser proibido na sala de aula da escola onde atuo, passou a ser o elo de ligação entre os estudantes e a escola. Apresento o objetivo geral da pesquisa, objetivos específicos, as perguntas de pesquisa e a organização da dissertação.

No capítulo II, teço uma rede de conexões com as teorias que embasaram este trabalho. Apresento as bases teóricas que o referenciam, buscando criar relação entre as teorias sobre os Multiletramentos, os Letramentos Digitais, enfatizando o seu aspecto crítico, os estudos sobre o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas, bem como os seus documentos norteadores, o papel das TDICs, da mediação pedagógica pelo uso das tecnologias e da auto-heteroecoformação tecnológica do professor.

Estabeleço, ainda, um paralelo com os fenômenos que atravessaram essa pesquisa e a minha prática pedagógica, a exemplo de como a pandemia do Coronavírus foi fator determinante para que as TDICs adentrassem de forma mais abrupta no contexto da escola pública onde trabalho, fazendo com que elas **levassem a escola às casas dos estudantes**⁸ como uma solução emergencial e necessária para a continuidade do ensino de modo remoto e como, no retorno para o ensino presencial, essas práticas foram se reestabelecendo, se acomodando e/ou sendo readaptadas.

No capítulo III, discorro sobre o percurso metodológico da pesquisa, sua natureza, características, contexto e participantes da pesquisa, bem como sobre a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, sobre a minha própria caminhada enquanto professora/pesquisadora (medos, incertezas, limitações e desafios a superar), caminhando por um trajeto entre a etnografia da sala de aula e a (auto)etnografia. Conjecturando e refletindo sobre a (minha própria) prática pedagógica e o quanto ela afeta diretamente a formação dos meus educandos, as preocupações éticas ao se fazer pesquisa com seres humanos, os instrumentos para a geração de dados e os respectivos procedimentos de análises.

⁸ De acordo com a reportagem do Jornal Nacional de 18/04/2020. Disponível em: < <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/04/18/tecnologia-leva-aulas-a-casas-de-estudantes-de-todo-o-brasil-durante-a-pandemia.ghtml> > Acesso em 25 maio 2020.

No capítulo IV, apresento como os dados da pesquisa foram descritos e analisados levando em consideração o aporte teórico exibido nos capítulos anteriores e as considerações do capítulo metodológico.

No capítulo V, trago as considerações finais em relação à análise dos dados e conclusões encontradas durante a pesquisa.

2. AS REDES DE CONEXÕES QUE REFERENCIARAM ESTE TRABALHO

Início o meu percurso teórico, numa espécie de tecitura, buscando criar conexões entre as diversas leituras que serviram de arcabouço teórico para este estudo. O ponto de partida é uma reflexão, especialmente no âmbito da escola pública, sobre as mudanças curriculares propostas para o ensino de Língua Inglesa a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista a promoção dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Rojo; Moura, 2012; Kerschi; Coscarelli, 2016), com ênfase no letramento digital (Takaki; Monte Mor, 2017; Lévy, 1999; Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016; Coscarelli; Ribeiro, 2017) e nos multiletramentos digitais (Selber, 2004). Em seguida, faço conexões com o uso das TDICs e o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas, e qual o papel que as TICs/TDICs (Kenski, 2012; Duarte; Scheid 2016; Parada, 2016; Coscarelli, 2016) passam a exercer na educação para a ampliação dos Multiletramentos e da Cultura Digital e, por fim, o papel da mediação pedagógica do professor com o uso das tecnologias (Vygotsky, 1996; Moran; Masetto; Behrens, 2013; Figueiredo, 2019) e da auto-heteroecoformação tecnológica (Freire; Leffa, 2013).

2.1. Dos PCNs à BNCC: o que muda nas orientações curriculares de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental?

Historicizando de forma bem sucinta, foi a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, que foi reforçada a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União.

Para dar conta deste amplo objetivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB) consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal.

Assim estabelecido como base nacional comum, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), por sua natureza aberta, configuravam-se como uma proposta flexível, a ser

concretizada nas decisões regionais e locais sobre os currículos. Logo, não se caracterizavam como um modelo curricular homogêneo e impositivo, mas como um norteador das ações de construção dos currículos de cada sistema de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. **Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios**, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (BRASIL, 1997, p.29 - grifos meus).

A LDB, em seu art. 26, § 5º, definiu que na parte diversificada do currículo, **o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna** passasse a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (atual 6º ano), ficando a escolha a cargo da comunidade escolar.

Assim posto, o ensino de Língua Inglesa era condicionado à escolha da comunidade escolar e, quando aplicado, tinha por orientações pedagógicas o que era previsto nos PCNs de Língua Estrangeira (LE), o qual tinha como ênfase a habilidade de leitura.

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de LE seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz da Língua Estrangeira **via leitura**, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar (BRASIL, 2002 p.15 – grifos meus).

Os PCNs seguiram sendo os norteadores dos currículos de LE no Brasil até bem pouco tempo atrás. Até o início de 2017, estava em vigor o Art. 26 – § 5º da LDB de 1996. No entanto, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 alterou esse parágrafo e instituiu **a obrigatoriedade da Língua Inglesa no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano**. E, em 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orientava a implantação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Inicialmente, a BNCC aprovada nesta data referia-se apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, ficando a etapa do Ensino Médio sendo aprovada no ano seguinte.

Com a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa a partir do 6º ano, este novo documento norteador dos currículos traz orientações específicas ao ensino de inglês que vão servir como referenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis que todos os estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental precisam alcançar.

Assim como os PCNs, a BNCC não é currículo, mas traz em sua essência os conhecimentos mínimos que os estudantes precisam atingir, ficando cada rede e/ou sistema de ensino responsável pela criação de seus próprios documentos referenciais curriculares de modo a não subtrair o que é proposto pela base, mas podendo ser ampliado e personalizado para atender às suas especificidades.

Inicialmente, o prazo para que a BNCC fosse implantada em todas as escolas brasileiras era até o final de 2021. Em outubro de 2019, o Movimento pela Base divulgou em nota⁹ informando que 100% das unidades federativas do Brasil já contavam com seus referenciais curriculares alinhados à BNCC. No caso do estado da Bahia, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e homologado em Diário Oficial Estadual em 2019, sendo em seguida encaminhado para as secretarias de educação municipais para que fosse elaborado e implementado seu Documento Curricular Referencial Municipal (DCRM) e respectivo Projeto Político-Pedagógico (PPP).

No caso do município onde atuo, devido às interrupções escolares e medidas restritivas demandadas pela pandemia da Covid-19, algumas etapas como as consultas públicas, formação de professores e homologação, que são tão necessárias quanto a própria elaboração do documento curricular referencial, acabaram ficando atrasadas de acordo com o cronograma inicial previsto e o documento até o momento ainda não foi homologado. Por esse motivo, usei como base para este trabalho o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e a BNCC.

Enquanto os PCNs traziam orientações gerais às Línguas Estrangeiras Modernas, a BNCC no componente curricular da Língua Inglesa estabelece objetos de conhecimento e habilidades para cada ano de ensino que contribuem tanto para o desenvolvimento das 10 competências gerais (cf. figura 2) quanto para as competências específicas da área da Linguagem e da Língua Inglesa.

Um outro ponto que merece destaque é que, devido à pandemia e às mudanças advindas da implementação da BNCC, ainda é preciso tempo formativo para que os professores de fato se apropriem desse documento, participem da construção e/ou implementação dos documentos

⁹Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/brasil-tem-100-de-referenciais-curriculares-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental-alinhados-bncc/>. Acesso 05 abr. 2023.

curriculares de seus municípios e comecem a colocar em prática essas mudanças curriculares, que para muitos professores de língua inglesa, especialmente de escolas públicas, que estavam acostumados à uma abordagem voltada para o ensino de vocabulário e gramática, é um desafio enorme que necessitará de formações constantes para se trabalhar o ensino de LI como está previsto em todos os eixos da BNCC.

Figura 2: Infográfico - As 10 Competências gerais da Nova BNCC.



Fonte: site do Inep.¹⁰

As áreas do conhecimento previstas pela BNCC são: 1) Linguagens, 2) Matemática, 3) Ciências da Natureza e 4) Ciências Humanas, sendo que cada uma delas têm competências específicas de área e dos próprios objetos de conhecimento, bem como contemplam as dez

¹⁰ Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em 10 abr. 2023.

competências gerais da BNCC – que devem ser promovidas ao longo de todo o Ensino Fundamental.

Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Ao mudar de Línguas Estrangeiras (conforme era nos PCNs) para a Língua Inglesa, e com a implantação da BNCC, ratifica-se o status da LI como língua franca e a reconhece como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado pois, tendo o conhecimento de inglês, os estudantes podem ampliar suas possibilidades de interação nos mais diversos contextos e serem cidadãos globais.

As três principais implicações da BNCC no ensino de língua inglesa estão relacionadas (Brasil, 2018, p. 241) primeiramente, ao “tratamento dado ao componente, priorizando o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca”.

Nessa perspectiva de língua franca, a LI deixa de ser apenas dos falantes nativos (onde é ensinada como língua materna), e passa a ser uma língua que varia, com diferentes contextos, que dependem do lugar onde é falada. Esse fator favorece o ensino de língua inglesa com mais interculturalidade.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do **estrangeiro**, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês **correto** – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018, p. 241).

A segunda implicação refere-se à ampliação da visão de letramento, que na Base é ampliada para os multiletramentos, reconhecendo o papel das tecnologias nas práticas sociais do mundo digital, colocando a LI como potencializadora na promoção dos multiletramentos ao gerar possibilidades dos estudantes participarem de atividades mais contextualizadas.

...à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais no mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (Brasil, 2018, p. 242).

A terceira, e mais importante implicação na minha avaliação enquanto professora, que utilizei esse documento como norteador das minhas práticas pedagógicas, refere-se à abordagem de ensino, pois segundo a BNCC (Brasil, 2018, p. 242) “implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um **inglês melhor** para se ensinar, ou um **nível de proficiência** específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas”. Com isso, a

BNCC reconhece os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela, ampliando as noções de **certo** e **errado** no uso da língua.

Essas três implicações que orientam os eixos organizadores representam, na minha ótica, um avanço para a promoção de um ensino de inglês, especialmente nas escolas públicas, mais pautado no desenvolvimento das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, visto que a base traz bem definido, por meio de cada um desses eixos, os objetos de conhecimento e as habilidades, além de trazer um eixo dedicado para a dimensão intercultural da língua. Desse modo, os currículos precisam estar alinhados a essa proposta, não focando somente a prática de leitura, como era trazido nos PCNs.

[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, **a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.** Entende-se por base discursiva o domínio da capacidade que possibilita as pessoas se comunicarem umas com as outras por meio do texto escrito ou oral. **Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.** Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas. **Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas** (Brasil, 1997, p. 20-21 – grifos meus).

Conforme podemos observar nesse trecho extraído dos PCNs, o foco na leitura era também justificado pelas condições existentes nas escolas, fato esse que pelo menos na realidade das escolas públicas do município onde atuo não mudou muito. Entretanto, outro dado que chama atenção é a possibilidade de utilizar as novas tecnologias como forma de se trabalhar as demais habilidades em inglês. Assim, os PCNs já apontavam as tecnologias como

potenciais ferramentas que poderiam se tornar aliadas ao desenvolvimento de habilidades comunicativas no ensino de línguas, caso seu acesso fosse ampliado.

Nesse sentido, a BNCC já traz esse diferencial, ao colocar a Cultura Digital como uma das 10 competências gerais, estabelecendo competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes de modo a acompanhar as mudanças sociais advindas da cultura digital e da inserção das TDICs nas práticas sociais.

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

A BNCC, além de reconhecer o papel das TDICs nas práticas sociais tanto dentro como fora da escola, também nos orienta a utilizar essas tecnologias de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Cabendo aí o papel mediador do professor nessa interação dos alunos com as tecnologias, pois embora pressupõe-se que os alunos já nascem nativos digitais (PRENSKY, 2001), muitos ainda não possuem as habilidades de lidarem com as tecnologias de forma prática e consciente das possibilidades que as mesmas possuem, tanto para informar quanto para propiciar a desinformação (a exemplo da disseminação das Fake News¹¹), por isso o papel do professor enquanto mediador do conhecimento é ainda mais importante em tempos de mudanças nos modos de aprender e ensinar.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) questionam o conceito de nativo digital proposto por Prensky (2001) e da geração internet proposto por Tapscott (2009) e relatam que estudos empíricos demonstraram que a noção de uma geração digitalmente homogênea é um mito, visto que existem fatores óbvios como a posição socioeconômica, nível de educação e posição geográfica, e fatores menos óbvios como gênero, raça e língua, que têm grande impacto tanto no acesso quanto nas habilidades digitais, criando o que eles denominaram de uma crescente muralha digital. Assim, pressupor que todos os alunos são digitalmente competentes é desconsiderar todos esses fatores que são cruciais para o desenvolvimento das habilidades digitais.

Em anos recentes, os termos alternativos *residentes digitais* e *visitantes digitais* foram propostos como uma representação mais adequada do modo como pessoas de todas

¹¹ *Fake news* - ("notícia falsa", em português) é um termo novo, ou neologismo, usado para se referir a notícias fabricadas. O termo *fake news* originou-se nos meios tradicionais de comunicação, mas já se espalhou para mídia *on-line*. Este tipo de notícia, encontrada em meios tradicionais, mídias sociais ou sites de notícias falsas, não tem nenhuma base na realidade, mas é apresentado como sendo factualmente corretas. (Fonte: Wikipédia)

as idades, não apenas a juventude, faz uso da internet. (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p.26).

Por isso, a escola deve assumir também um papel importante na promoção da cultura digital de modo a proporcionar aos estudantes o desenvolvimento das práticas de letramentos digitais. No caderno de práticas sobre o uso das TDICs no site do Ministério da Educação destinado à implementação da BNCC, o MEC justifica que as razões pelas quais as tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais, estar presentes no cotidiano das escolas, no entanto, não se esgotam aí. É necessário promover **a alfabetização e o letramento digital**, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a **inclusão digital**¹².

Para além dos currículos classicamente prescritos, um outro termo emergiu no cenário educativo em razão do uso das TDICs em práticas educativas. Foi a partir de pesquisas sobre a integração do currículo às mídias e das TDICs, com o uso de dispositivos tecnológicos distintos, em especial aqueles que propiciam a mobilidade, associados com recursos disponíveis na web que surgiu o conceito de web currículo.

No âmbito dos estudos, práticas e investigações conduzidas pelo grupo de pesquisa liderado pela pesquisadora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, emergiu o constructo web currículo (ALMEIDA, 2010;ALMEIDA; ALVES; LEMOS, 2014; ALMEIDA; SILVA, 2016), entendendo que o processo de integração entre as TDIC e o currículo provoca transformações mútuas nas tecnologias e no currículo e permite a constituição de outras identidades sociais, culturais e educacionais, nas quais despontam novos campos de significação e de construção de sentidos (Almeida, 2022, p. 02).

Na concepção dessa autora, os web currículos se constituem quando o currículo convencional “é reconstruído no contexto da prática social pedagógica realizada com as mídias [...] e [TIC], em um processo de interação entre as pessoas e destas com as informações, conhecimentos, linguagens e culturas” (Almeida; Silva, 2016, p. 76).

Toda prática pedagógica necessita de organização e de estar vinculada a propostas curriculares que orientam essa atuação docente. Dessa forma, para o professor, desenvolver o seu papel de mediador entre os saberes acumulados pela sociedade e o educando é necessário que o planejamento e organização estejam com base no currículo escolar que lhe é apresentado. Sua atividade profissional está condicionada pelo papel que lhe é atribuído no desenvolvimento do currículo. Segundo Sacristán (2000 p. 32), “o conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação do currículo num determinado nível do sistema educativo”.

¹² <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>

Nesse sentido, a implementação de um web currículo está, no meu ponto de vista, condicionada à forma como os currículos apresentam essa questão das tecnologias em sala de aula, bem como à ação docente em pôr na prática o que está prescrito nas diretrizes curriculares, ou seja, caso não esteja presente nem nas orientações nem tampouco nas práticas docentes, o ensino integrado às mídias e às TDICs ainda estará restrito às condições de acesso às mídias e às ações individuais de alguns profissionais.

Desse modo, propostas de ensino alinhadas à BNCC e ao letramento digital podem trazer contribuições tanto para a melhoria do ensino da LI ao contemplarem todas as habilidades que são necessárias para que os estudantes possam se apropriar dessa língua, quanto para o desenvolvimento de competências para se tornarem cidadãos globais e inseridos na cultura digital. Para tanto, tais propostas precisam estar previstas nos Documentos Curriculares Referenciais de cada município, bem como nos Projetos Políticos-Pedagógicos de cada unidade escolar.

2.2. Entre tantos letramentos, o letramento digital.

A BNCC reforça que “é necessário promover a alfabetização e o letramento digital”. Em senso comum, entende-se alfabetização como o ato de decodificação de códigos. Ou seja, um sujeito alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever. Por outro lado, o letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais. A diferença entre alfabetização e letramento fica melhor entendida na definição de Kleiman (1995, p.19), que considera que letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Um dos maiores desafios dos educadores é promover o letramento dos educandos, pois letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida das pessoas (Soares, 2003). Se partirmos do pressuposto que o papel do educador em língua materna é o de promover o letramento dos seus estudantes, inclusive na sua dimensão crítica¹³, então qual seria o papel do professor de língua inglesa?

¹³ Entende-se por Letramento crítico o uso social de leitura e escrita que propõe o questionamento de estruturas hegemônicas e relações de poder dominantes na sociedade. Na concepção de Jordão (2016 p. 44), “o letramento crítico entende língua como discurso, concebendo-a como uma prática social de construção de sentidos, sentidos que são atribuídos ao texto pelos sujeitos (em coparticipação com suas comunidades interpretativas)”.

Para os professores de língua inglesa, especialmente nas escolas públicas, o desafio é ainda maior. Se por um lado existem questões relacionadas à formação inicial e continuada do professor e, conseqüentemente, seu nível de proficiência na língua¹⁴, do outro lado encontram nos seus estudantes, além das barreiras linguísticas e geográficas, bloqueios emocionais, como a ansiedade dos alunos, medo da língua do outro (Gonçalves, 2021), a ideia de não reconhecimento/pertencimento a essa língua e de não se ver utilizando-a de forma prática e significativa no seu dia a dia (Leffa, 2007).

Principalmente no contexto da escola pública, na qual o ensino de LI é visto muitas vezes como não valorizado e ineficaz (Lima, 2011). O que por sua vez, reflete nos estudantes uma descrença/desmotivação para a aprendizagem (Barcellos, 1995). E, caso o docente não tenha além da fluência/proficiência no idioma uma boa base metodológica para o ensino da LI, acaba caindo na **crença do círculo vicioso do verbo to be**, ou seja, o estudante passa todo o Ensino Fundamental por este conteúdo e, mesmo assim, não o consegue dominar para utilizá-lo em situações comunicativas básicas.

Apesar de todas essas dificuldades e respondendo ao questionamento anterior – o papel do professor de Língua Inglesa também é o de promover o letramento dos estudantes, ampliando esse sentido para os multiletramentos abarcando tanto a multiplicidade de textos quanto para as diversidades culturais dentro e fora da sala de aula. Bem como, para os letramentos digitais orientando os estudantes para o uso consciente e crítico dos meios digitais.

Embora ainda bastante atual, a concepção da pedagogia dos multiletramentos surgiu há mais de 25 anos com o Grupo de Nova Londres (GNL), um grupo formado por pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à linguística que afirmavam a necessidade de a escola apropriar-se de novos letramentos que emergiram de uma sociedade caracterizada pela diversidade cultural, tendo como pilares a diversidade e a multimodalidade. Surgindo assim esse conceito:

¹⁴ Do total de turmas de Língua Inglesa em todas as redes, 29,42% estão com docentes com titulação classificada como Adequada, isto é, que tenham cursado licenciatura única (Letras Inglês) ou dupla (Letras Português-Inglês) ou que tenham cursado bacharelado nessas duas áreas e tenham complementação pedagógica concluída em Língua Inglesa. Isso significa que a maior parte das turmas parece contar com docentes com titulação inadequada (70,58%) e a grande maioria de professoras e professores de Língua Inglesa não possui formação complementar acima de 80 horas de acordo com os dados do Censo Escolar 2020. Mais resultados do estudo apontam que, apesar de 22,3% desses docentes considerarem seu domínio da língua avançado, apenas 5,9% conseguiram atingir níveis como B2, C1 e C2. A ampla maioria, 40,6%, alcançou somente o nível A1 do CEFR, apresentados pelo Relatório produzido pelo OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. Professoras e Professores de Inglês no Brasil: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: www.inglesnascolas.org. Acesso em 03 jul. 2023.

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – **multiletramentos** – palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. O que poderíamos denominar **mera alfabetização** permanece centrado apenas na língua e, geralmente, em uma única forma da língua nacional, que é concebida como um sistema estável baseado em regras tais como o domínio da correspondência entre fonemas e letras. Isso se baseia na suposição de que podemos discernir e descrever seu uso correto. Essa concepção de língua se traduz tipicamente em um tipo mais ou menos autoritário de pedagogia. Uma pedagogia dos multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos (Cazden et al. 2021, p. 18 – grifos meus).

Assim, ao abordar uma pedagogia dos multiletramentos na sala de aula de língua inglesa, o professor tanto compreende a diversidade cultural e linguística dos estudantes quanto aborda a multiplicidade cultural da própria língua, reconhecendo o seu uso pelos diferentes povos e culturas que dela se apropriam e fazem uso e não apenas daqueles que a têm como língua oficial. Permitindo assim que os estudantes tenham contato com as culturas de outros povos além dos estadunidenses e ingleses. Além de propiciar, segundo Rojo, (2012, p. 13) “a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica”. Ainda sobre a multiplicidade de textos, mas sob o ponto de vista do letramento crítico, Duboc (2016, p. 62) amplia a concepção de leitura de textos ao afirmar que tudo na sala de aula é texto:

[...] Quando digo **leitura de textos**, penso que tudo na sala de aula é texto: uma imagem no livro didático ou disposta em algum mural da escola, um exercício de compreensão oral (*listening*) proposto pelo livro, uma música ou filme trabalhado em uma aula, uma notícia recente divulgada em âmbito nacional ou no noticiário local, um gesto ou atitude de um aluno diante de um determinado evento, enfim, é o olhar do professor, atento às brechas de seu entorno, e a atitude que tomará sobre esse currículo (DUBOC, 2012) que se transformam muitas vezes no ponto de partida para uma problematização rica, compromissada com a ética, a responsabilidade e a inclusão.

Os textos que antes advinham apenas do meio tipográfico, hoje estão disponíveis ao toque das mãos por meio das diversas telas. Para Daley (2010 p. 482), “hoje para a maioria das pessoas, incluindo os alunos – os filmes, a televisão, o computador, os jogos on-line e as músicas –, constituem o vernáculo corrente”. Arrisco-me a dizer que tais meios constituem, na sua maioria, os únicos contatos dos meus estudantes com a Língua Inglesa fora do universo da sala de aula. Por isso, os letramentos digitais também se fazem necessários nos espaços escolares, nessa era cada vez mais tecnológica.

Com cada vez mais acesso à internet e às TDICs, os estudantes precisam desse letramento digital. Para Dudeney; Hockly; Pegrum, (2016 p. 1), o domínio desse letramento é necessário para que possam - “[...]usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais”. Esses autores definem os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (p.17). São habilidades essenciais que os alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também podem enriquecer sua aprendizagem dentro da sala de aula.

De acordo com o glossário Ceale¹⁵, na definição das autoras Ana Elisa Ribeiro e Carla Viana Coscarelli:

“Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”. (Ribeiro; Coscarelli, 2016, s/p)

Assim como multiletramentos é um termo guarda-chuva para contemplar todos os tipos de letramentos, que fazem uso da leitura e escrita em práticas sociais, o termo letramentos digitais também possui outros letramentos que englobam esse conceito, conforme podemos observar no Quadro dos Letramentos Digitais proposto por Dudeney; Hocky; Pegrum (2016):

¹⁵ Glossário digital produzido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital#:~:text=Letramento%20digital%20diz%20respeito%20%C3%A0s,sociais%20na%20web%2C%20entre%20outras>. Acesso em 04 fev. 2024.

Figura 3: Quadro dos letramentos digitais.

		Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	★	Letramento impresso			
		Letramento em SMS			
	★★	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
			Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
	★★★	Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
			Letramento em filtragem	Letramento participativo	
★★★★	Letramento em jogos			Letramento intercultural	
	Letramento móvel				
★★★★★	Letramento em codificação				Letramento remix

Fonte: Dudeney; Hocky; Pegrum, 2016 p. 21.

Para Dudeney; Hockly; Pegrum (2016), os letramentos digitais estão livremente agrupados em quatro pontos focais – linguagem, informação, conexões e (re)desenho – e livremente arranjados em ordem de complexidade crescente em torno desses pontos focais.

Para eles, essa estrutura não pretende funcionar como um *checklist* de letramentos distintos, pois muitos desses letramentos se entremesclam, como fica claro nos quatro pontos focais –, e sim como um mapa das áreas-chaves de ênfase que precisamos levar em conta dentro do campo geral dos letramentos digitais. Visto que muitos desses letramentos envolvem elementos de outros letramentos, aqueles que são muito obviamente macroletramentos – ou seja, que juntam vários outros letramentos – conforme são apresentados em negritos no quadro anterior proposto por eles. Portanto, na visão desses autores:

Independentemente de estarmos ensinando a nossos alunos letramentos ou macroletramentos, nossa tarefa é ajudá-los a desenvolver estratégias para lidar com cada área-chave, de modo a fazerem o máximo com as possibilidades das mídias digitais. Claro que alguns letramentos envolvem conjunto de habilidades que professores de língua vêm promovendo há décadas, mas que vieram a ter maior proeminência em anos recentes. O letramento intercultural, por exemplo, tornou-se da maior importância num mundo no qual a tecnologia frequentemente enfatiza, em vez de apagar, diferenças culturais e outras (Dudeney; Hocky; Pegrum, 2016, p.21).

Para melhor compreensão dos termos, apresento a tabela abaixo com os conceitos propostos por esses autores, os quais servirão de embasamento para as propostas de situações de aprendizagens para a promoção da aprendizagem de língua inglesa por meio dos letramentos digitais que serão melhor detalhadas nos capítulos metodológico e de análise.

Quadro 1: Os tipos de letramentos digitais.

1º FOCO: LINGUAGEM	
Letramento impresso	Habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências de leitura e da escrita.
Letramento em SMS	Habilidade de se comunicar eficientemente em internetês.
Letramento em hipertextos	Habilidade de processar <i>hyperlinks</i> apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato.
Letramento em multimídia	Habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeos.
Letramentos em jogos	Habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles.
Letramentos móveis	Habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel, incluindo a habilidade de se orientar no espaço da internet das coisas e da realidade aumentada (onde a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real).
Letramento em codificação	Habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar <i>softwares</i> e canais de mídia.
2º FOCO: INFORMAÇÃO	
Letramento classificatório	Habilidade de interpretar e de criar <i>folksonomias</i> eficientes (índices de recursos online gerados pelo usuário visualmente representados como nuvem de <i>tags</i>).
Letramento em pesquisa	Habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como suas limitações.
Letramento (crítico) em informação	Habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação.
Letramento em filtragem	Uma inflexão do letramento em rede, ou seja, a habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais online como mecanismo de triagem.
3º FOCO: CONEXÕES	
Letramento pessoal	Habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade online desejada.
Letramento em rede	Habilidade de organizar redes online profissionais e sociais para filtrar e obter informação (cf. também letramentos em filtragem, acima); se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência.
Letramento participativo	Habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e de alavancar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas.
Letramento intercultural	Habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais.
4º FOCO: (RE)DESENHO	
Letramento remix	Habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais.

Fonte: Autoria própria. Adaptado de Dudeney; Hockly; Pegrum (2016)

Selber (2004) na sua obra intitulada *Multiletramentos para uma era digital* propõe um modelo heurístico de Multiletramentos Digitais, que engloba três níveis de letramentos computacionais: Letramento Digital Funcional, Letramento Digital Crítico e Letramento Digital Retórico. Conforme quadro resumptivo proposto por Saito; Souza (2011) a seguir:

Quadro 2: Os Multiletramentos Digitais (Selber, 2004 apud Saito; Souza, 2011)

Multiletramentos Digitais			
Nível de LD	LD Funcional	LD Crítico	LD Retórico
Metáfora relacionada às TIC's	TIC's como ferramentas	TIC's como artefatos culturais	TIC's como mídia hipertextual
Posição de sujeito	Indivíduos como usuários de TIC's	Indivíduos como questionadores das TIC's	Indivíduos como produtores reflexivos de TIC's
Qualidades a ser	<p>1) Fins educacionais: atingir objetivos educacionais através das TIC's</p> <p>2) Convenções sociais: entender as convenções sociais que determinam os usos das TIC's</p> <p>3) Discursos especializados: usar adequadamente os discursos associados às TIC's</p> <p>4) Atividades gerenciais: gerenciar de modo inteligente o mundo online</p> <p>5) Impasses tecnológicos: resolver os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico.</p>	<p>1) Culturas de design: investigar as perspectivas dominantes que constituem as culturas de design das TIC's e seus artefatos</p> <p>2) Contextos de uso: compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TIC's que ajudam a constituí-las e contextualizá-las</p> <p>3) Forças institucionais: entender as forças institucionais que modelam os usos das TIC's</p> <p>4) Representações populares: investigar as representações que as TIC's têm no imaginário das pessoas</p>	<p>1) Persuasão: entender que a persuasão permeia os contextos de design de interface, de modo implícito e explícito, e que isso sempre envolve forças e estruturas maiores (por exemplo, contextos de uso, ideologias)</p> <p>2) Deliberação: entender que os problemas de design de interface são problemas mal-definidos cujas soluções são argumentos representacionais aos quais se chega através de várias atividades deliberativas</p> <p>3) Reflexão: articular o conhecimento de design de interface em um nível consciente e sujeitar as ações e práticas à avaliação crítica</p> <p>4) Ação social: compreender o design de interface como uma forma de ação social e não apenas como ação técnica</p>

Fonte: Saito; Souza (2011)

Como é possível perceber nos dois modelos de (multi)letramentos digitais propostos, todos esses tipos de letramentos digitais trabalham com o desenvolvimento de habilidades que são essenciais para que os estudantes consigam ser cidadãos ativos e reflexivos nessa era digital. Logo, precisamos desenvolver o máximo possível desses letramentos em usos da língua em práticas sociais.

Entendendo a linguagem como prática social (Fairclough (2001a) apud Ramalho; Resende, 2011), numa perspectiva de que não há uma neutralidade da linguagem, pois ela reflete o ser social que a reproduz, suas crenças, conceitos, preconceitos e, como sendo prática

social, que faz parte da vida, está imbricada em questões ideológicas e hegemônicas, a escola como espaço de letramento escolar (Kleiman, 2010) não pode fechar-se para as possibilidades de letramentos que a linguagem multimidiática das telas proporciona. Cabendo aos atores sociais do processo de ensino e aprendizagem (gestores, coordenadores, professores, alunos, enfim, toda comunidade escolar) negociarem e ajustarem os interesses pedagógicos às possibilidades que o uso das TDICs, especificamente do celular, pode proporcionar ao ambiente educacional, visto que o uso das tecnologias tem sido prática constante na sociedade atual. Assim entendendo, proibir o seu uso em sala de aula apenas por proibir vira uma espécie de **ditadura pedagógica**, na qual o professor utiliza-se da sua autoridade para proibir indiscriminadamente o uso deste recurso sem levar em consideração suas potenciais possibilidades para o ensino/aprendizagem. O que, de certo modo, vai de contraponto às leis de proibição que permitem o uso destes equipamentos com a anuência dos docentes para fins pedagógicos.

Janks (2018) já apontava que, numa era *Web 2.0*¹⁶, os discursos poderosos continuam a nos falar e a falar através de nós. Muitas vezes somos agentes inconscientes de sua distribuição. Muitos desses discursos adentram as nossas vidas por meios digitais, ainda mais nos últimos tempos com as ascensões das redes sociais e das *Fake News*. Discutir em sala de aula as implicações políticas e sociais da propagação desses tipos de notícia é de suma importância, como por exemplo, as que se referiram aos negacionismos da ciência propagando falsas notícias sobre as vacinas. No meu entendimento, é imprescindível trabalhar com os multiletramentos, uma vez que, segundo Kalantziz, Cope, Pinheiro (2020), esses novos tempos pedem também um (novo) professor; que esteja sempre se atualizando e acompanhando as mudanças sociais, que também refletem nos processos educativos, pois:

Se queremos ter **novos aprendizes**, precisamos nada menos do que de **novos professores**, que sejam designers de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar as condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado; que permaneçam, como fontes de conhecimento que de fato são, na condição de autoridade sem que se tornem autoritários; que se sintam confortáveis com o design de aprendizagem da internet, os espaços de instrução que não se limitam a planos de aula, livros didáticos, ou

¹⁶ Web 2.0 - é um termo popularizado a partir de 2004 pela empresa americana O'Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web enquanto plataforma", envolvendo wikis, aplicativos baseados em *folksonomia*, redes sociais, blogs e Tecnologia da Informação. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a Web, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações. (Fonte: Wikipedia)

manuais de estudante; todas essas coisas, enfim, que formam um ambiente parecido com redes sociais ou blogs (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020 p. 27-28).

Desse modo, faz-se necessária uma nova postura do professor, renovando e ressignificando a sua prática pedagógica. Nesse sentido, para os professores que são imigrantes digitais (Prensky, 2001) ou visitantes digitais (White e Le Cornu 2011), essa mudança de prática está intimamente relacionada às formações para o uso das tecnologias e às mudanças de posturas de ensino tradicionais, deixando de ser o centro do processo de aprendizagem e permitindo o papel mais ativo dos estudantes.

Behrens (ano da publicação) discorre sobre o acesso à tecnologia, dizendo que:

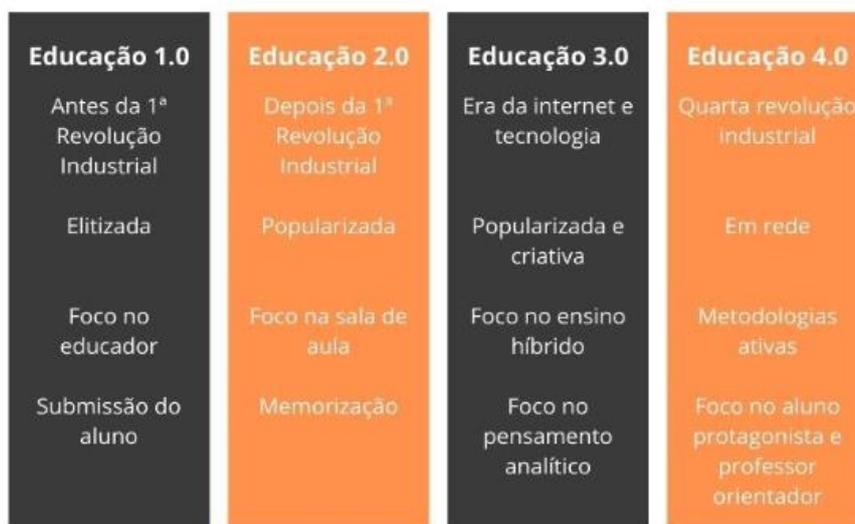
Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professores e alunos participem de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (Behrens, 2013, p. 84).

Em meio ao avanço e consumo das tecnologias, no qual boa parte das nossas comunicações estão assumindo o formato digital, as interações agora, muitas vezes, dependem cada vez mais de um dispositivo eletrônico. O pós-pandemia colocará, se é que não já tem colocado, o formato educacional em um **novo normal**, requerendo de alunos e professores novas formas de aprender e ensinar, cabendo aos educadores uma postura de criticidade perante o uso das TDICs e assumindo um papel de tornar o letramento digital possível nas escolas, especialmente no âmbito das escolas públicas, no qual há uma situação de desigualdade em termos de recursos e acessibilidades, se comparada com a esfera privada.

Seguindo a tendência mundial, grandes redes privadas de educação do país têm investido no modelo de educação 4.0 e 5.0, à medida que na esfera pública ainda encontra-se transitando entre os modelos anteriores.

Esses modelos da Educação 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0 foram sistematizados pelo pesquisador e presidente do Instituto Galileo Galilei para a Educação (IGGE), Cassiano Zeferino de Carvalho Neto, no livro Educação 4.0: princípios e práticas de inovação em gestão e docência (2017). Nele, o autor conceitua as principais características de cada modelo educacional partindo de um modelo tradicional, chamado de educação 1.0 para o modelo de educação 4.0, baseado em alunos mais participativos e professor como mediador, num cenário de maior abrangência das tecnologias e metodologias ativas na educação. Resumidamente apresentado no quadro abaixo:

Figura 4: Os modelos de Educação.



Autoria: Sávio Vale¹⁷

O modelo de Educação 4.0 é visto como uma evolução dos modelos educacionais anteriores, no qual o foco está no aluno, nas interações por meio de metodologias ativas e no aprender fazendo. Tendo, como elemento inovador, o papel das tecnologias e da educação em rede, trazendo rapidez, precisão e embasamento ao ensino, além de criar uma comunicação mais direta com as novas gerações e, principalmente, tendo o professor como mediador/orientador dessas aprendizagens.

Felcher; Folmer (2021), Vilela Júnior *at. al.* (2020), Filatro; Loureiro (2020) chegam até a falar em Educação 5.0, um conceito ainda em construção, mas que em termos gerais está sendo visto como um complemento à Educação 4.0 ao propor para além da inserção das novas tecnologias, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais¹⁸ com vistas a uma aprendizagem mais humanizada.

As teorias e modelos educativos não surgem do nada. Elas são reflexos das mudanças sociais de cada período e dos sujeitos sociais que fazem parte de cada momento educativo. Se fizermos uma comparação entre as gerações atuais, que já nasceram nessa era digital, com um mundo de informação em tempo real e na palma da sua mão, com as gerações anteriores que aprendiam de forma bastante tradicional, na qual o professor era o detentor de todo e qualquer conhecimento, tais mudanças se tornam mais factíveis, reforçando o pensamento de Kalantzis,

¹⁷ Disponível em: <https://www.voitto.com.br/blog/artigo/educacao-4-0> . Acesso em 13 ago. 2022.

¹⁸ Na BNCC, as competências socioemocionais (autoconhecimento, autocontrole, consciência social, habilidades de relacionamento e tomadas de decisão responsável) estão presentes em todas as 10 competências gerais.

Cope, Pinheiro (2020), que afirmam que, com os novos tempos, é preciso novos letramentos, novas escolas, novos professores conforme as mudanças de atitudes esperadas pelos principais atores do processo educativo apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3: Nova aprendizagem (New learning).

Novos alunos	Novos professores
Pesquisar informação usando múltiplas fontes e mídias.	Engajar os alunos como ativos construtores de significados.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizado em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo.
Trabalhar em grupos como construtores de significados e colaborativos.	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias.
Enfrentar questões difíceis e resolver problemas.	Usar novas mídias para um <i>design</i> de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar.
Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidades por sua aprendizagem para diferentes alunos.
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem.
Trabalhar de perto com os outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva.	Colaborar com outros professores, compartilhando <i>designs</i> de aprendizagem.
Criticamente, autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.

Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020 p. 28.

Os estudantes que em 2023 estavam nos últimos anos do ensino Fundamental, especificamente no 9º ano, são pertencentes à Geração Z ou *Centennials* (nascidos entre 1996 e 2010). Eles já vieram ao mundo com tecnologias digitais, poucos tiveram contato com meios analógicos e, dentre outras características, são considerados nativos de mídias móveis e mídias sociais, sendo considerados os primeiros nativos digitais (Prensky, 2001) ou residentes digitais (White e Le Cornu, 2011). É para esses jovens e para a geração posterior a eles (Geração Alpha) que estamos lecionando. E, nesse sentido, mais do que nunca são necessários novos professores (no sentido atribuído por Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020) que precisam ter sua visão voltada para os aspectos multimodais dos textos digitais, o que implica ter entre outros letramentos, o

letramento multimidiático/multimodal. De modo que facilite o entendimento de como esses jovens estudam e aprendem para dinamizar e tornar o ensino ainda mais efetivo.

Paulo Freire (1996), no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, já defendia que ensinar não é transferência de conhecimento (no sentido da educação bancária, na qual o professor depositava os conteúdos nos alunos), e que não existe a docência sem a discência. Assim, a visão do aluno como protagonista e participante ativo remete ao que Freire já pregava sobre essa autonomia. Não no sentido do estudante ser independente do professor, mas no sentido de ter o professor como um mediador dessa aprendizagem. Bem como a interdependência entre professores e alunos no processo educativo.

Dessa forma, devemos pensar que todas as mudanças no processo educativo ocorrem por e para esses sujeitos. O que não significa dizer que é algo rápido e fácil de ser colocado em prática. Às vezes, leva-se muito tempo para que determinadas mudanças comecem de fato a ocorrer no âmbito educacional, dando a real dimensão de toda a complexidade que envolve o processo educativo.

Formar sujeitos alfabetizados, letrados, multiletrados, letrados digitalmente são processos que foram ocorrendo na educação devido às mudanças da sociedade e da forma como a leitura foi se moldando aos moldes dos tempos e dos seus sujeitos. Os textos que antes eram somente lidos nas páginas dos livros, hoje chegam por meios multimodais em diferentes formatos digitais.

Assim, nesse processo de (re)construção das formas de aprender e ensinar, tão importante quanto ser letrado é ser letrado digitalmente. Para Ribeiro (2016, p. 163), “ser letrado digitalmente significa modificar os modos de ler e escrever a materialidade verbal e não-verbal (imagens, desenhos, símbolos, ícones, gráficos etc.), além de significar compreender as diferenças impostas pelo suporte digital”. Logo, tanto professores quanto alunos precisam aprender a aprender e aprender a ensinar nos novos moldes que as tecnologias e os modelos da Educação 4.0 e 5.0 vêm apontando como tendências para este novo formato educativo.

Segundo Dudeney; Hockly; Pegrum (2016, p.17), “[a]ssim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. Aliás, já estão sendo”. Corroborando com a visão desses autores, basta pensarmos na língua enquanto constructo social, à qual ela vai se moldando, modificando de acordo com as transformações da sociedade. Um exemplo, embora fuja dos padrões normatizados da língua, é a linguagem do **internetês** utilizada comumente

pelos jovens em interações escritas por meios de mensagens instantâneas de textos. O que hoje é **inaceitável** perante os moldes da escrita padrão, talvez daqui a algum tempo já não seja mais, pois a língua é passível de modificação.

Algumas mudanças já foram postas na nossa sociedade, como por exemplo a forma como diversas atividades foram sendo substituídas por tecnologias digitais, a maioria das nossas ações cotidianas acabaram assumindo uma versão digital. A lista do supermercado no bloco de notas do celular, a agenda de compromissos pela versão digital, a ida ao banco para pagamentos pelo internet banking, dentre outras.

Essas mudanças decorrentes da tecnologia se encaixam em mudanças sociais mais amplas. A vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas. A tecnologia não é parte central disso, mas é apenas um elemento num conjunto de fatores interligados (Barton; Lee, 2015, p.12).

O digital é o novo normal (Castells, 2020) e nesse sentido precisamos possibilitar aos nossos estudantes situações de aprendizagem que promovam tanto o letramento digital quanto o letramento digital crítico, para que possam tanto acompanhar as mudanças nessa sociedade da informação quanto assumir uma postura de criticidade para o que lhe chega através dos meios digitais, bem como para o desenvolvimento da sua autonomia e responsabilidades no processo educativo. É preciso que aprendam a gerenciar o seu tempo de exposição às telas e a filtrar quais conteúdos devem ou não serem acessados, bem como aprender a utilizar as tecnologias a favor do seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, os professores precisam ampliar o seu letramento digital de modo a entender o conceito das TDICs e como elas têm se tornado aliadas do ensino de LI. Na próxima seção, abordo o tema das TDICs no contexto de ensino e aprendizagem de línguas em escolas de ensino regular.

2.3. O uso das TDICs e o ensino de línguas nas escolas públicas

Conforme foi demonstrado na seção anterior, o processo educativo foi sofrendo transformações, saindo de uma Educação 1.0 rumo a uma Educação 5.0. Nesses processos transformativos, a internet e as tecnologias foram os marcos a partir da Educação 3.0 e tiveram papel fundamental para algumas mudanças que ocorreram neste cenário, pois além de acrescentarem o uso de ferramentas tecnológicas às práticas pedagógicas, também contribuíram para mudanças paradigmáticas nos processos de ensino-aprendizagem,

deslocando o foco do processo educativo do professor para os alunos e tornando estes cada vez mais ativos, participativos e protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Entretanto, essas mudanças não ocorreram de forma rápida e uníssona, visto que no âmbito educacional há uma grande desigualdade de acessos e oportunidades se comparadas as redes públicas e privadas e até mesmo dentro de cada rede especificamente. Ainda mais quando se trata de tecnologias, pois o seu uso em sala de aula pressupõe investimentos em equipamentos, conexões de redes e principalmente em formação docente.

Oliveira e Damasceno (2021, p. 8-9) explicam bem este processo:

A evolução tecnológica no primeiro setor (produtivo) era extremamente mais veloz do que no segundo setor, o educacional. Basta lembrar que a sala de aula, em muitos ambientes escolares, até bem pouco tempo ainda adotava o giz e o quadro negro como tecnologias dominantes e as metodologias ainda se situavam no modelo de ensino aprendizagem tradicional expositivo e centrado no professor. Só mais recentemente, nos últimos 20 anos, a escola evoluiu para o pincel atômico, quadro branco e metodologias mais centradas no aluno. Mas, o contexto mudou, e o fenômeno da Indústria 4.0 reconfigurou as organizações, o setor produtivo e principalmente o mundo do trabalho. O trabalho tecnocientífico, evidenciado pela Indústria 4.0, impactou profundamente os contextos educacionais que por sua vez precisou se adaptar ao ritmo das transformações que vão além das mudanças nas relações e modos de produção e agora se estendem às formas como nos relacionamos, nos comunicamos, aprendemos e trabalhamos.

As mudanças tecnológicas ocorrem de maneira muito rápida, equipamentos são atualizados e novas versões surgem em curto intervalo de tempo. Quando a internet surgiu, pouquíssimas pessoas sabiam do que se tratava e/ou a utilizavam. Hoje em dia, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2021¹⁹, 90% dos lares brasileiros já têm acesso à internet no Brasil. Já a TIC Domicílios 2020²⁰, pesquisa que estuda o uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) nas residências brasileiras, apontou que há cerca de 152 milhões de usuários de internet no Brasil, o que corresponde a 81% da população acima de 10 anos de idade do país.

¹⁹ Disponível em: [²⁰ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/pesquisa-aponta-que-81-dos-brasileiros-com-mais-de-10-anos-usam-a-internet/>. Acesso em 12 fev. 2023.](https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/90-dos-lares-brasileiros-ja-tem-acesso-a-internet-no-brasil-aponta-pesquisa#:~:text=Conectividade-.90%25%20dos%20lares%20brasileiros%20j%C3%A1%20tem%20acesso.internet%20no%20Brasil%2C%20a. Acesso em 10 fev. 2023.</p></div><div data-bbox=)

Em geral, as taxas de uso de computadores e aparelhos celulares aumentaram em relação ao ano de 2019, o que o Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br) atribui à pandemia da Covid-19 e à necessidade do trabalho e estudo remotos.

Dados mais recentes da TIC Domicílios 2022²¹, divulgados em 16 de maio de 2023, trouxeram novamente algo interessante: “maior parte dos usuários de Internet brasileiros (62%) acessa a rede exclusivamente pelo celular, realidade de mais de 92 milhões de indivíduos. A nova edição da pesquisa, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), revela que o uso da Internet apenas pelo telefone celular predomina entre as mulheres (64%), entre pretos (63%) e pardos (67%), e entre aqueles pertencentes às classes DE (84%)”.

Esses dados comprovam que, apesar das desigualdades e dificuldades de acessibilidade, no quesito uso das tecnologias essa lacuna está diminuindo. Entretanto, quando observamos que o celular é o meio mais viável de conexão para essas categorias, esse dado nos tensiona a questionarmos que o acesso regular e de qualidade ainda não é uniforme na sociedade brasileira, pois as classes mais baixas ainda não possuem condições de adquirirem outros dispositivos eletrônicos, a exemplo de computadores, notebooks e tablets.

Por outro lado, como uma alternativa de incluir essas tecnologias nos processos educativos, principalmente no contexto da escola pública cujo público majoritariamente pertence às classes D e E e num cenário de pós-pandemia, esta pesquisa se propõe a utilizar o celular como um aliado no processo educativo e na recuperação das aprendizagens que foram prejudicadas pelo período pandêmico. Se a escola não possui equipamentos, a maioria dos estudantes tem um celular e por que não utilizá-los com fins pedagógicos no ensino de LI explorando suas funcionalidades e possibilidades?

Antes de falar especificamente sobre o ensino da LI nas escolas públicas, abro uma pausa para conceituar o significado de TICs e TDICs.

²¹ Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/92-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet- apenas-pelo-telefone-celular-aponta-tic-domicilios-2022/>. Acesso em 10 nov. 2023.

2.3.1. TICs x TDICs. Afinal, o que são essas tecnologias?

Se pensarmos na evolução humana, tudo que ajudou nesse processo pode ser considerado uma tecnologia, a exemplo do fogo, da roda, do papel, dentre incontáveis avanços ao longo da história, até chegarmos mais recentemente nas tecnologias digitais. Segundo Kenski (2012, p. 21), “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época [...]. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente **novas tecnologias**, cada vez mais sofisticadas.” A mesma autora defende a ideia de que podemos considerar o nosso próprio corpo humano, sobretudo o cérebro, como a mais diferenciada e aperfeiçoada das tecnologias.

Estamos muito acostumados a nos referir a tecnologias como equipamentos e máquinas. Na verdade, a expressão **tecnologia** diz respeito a muitas outras coisas além de máquinas. O conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações (Kenski. 2012, p. 23).

Desta forma, relacionando ao ambiente escolar, desde muito tempo já utilizávamos tecnologias para aprender, a exemplo do papel, do giz, do quadro negro, do livro impresso etc. Com o advento da Revolução Industrial, novas tecnologias foram surgindo voltadas para a informação e a comunicação, as **TICs**, que englobam jornais, revistas, rádio, televisão, cinema, vídeo etc. Mas, como as tecnologias avançam outras nomenclaturas foram também surgindo, a exemplo:

O avanço tecnológico das últimas décadas garantiu novas formas de usos das TICs para a produção e propagação das informações, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que o fato acontece. Surgiram, então, as novas tecnologias de informação e comunicação, as **NTICs**. Nessa categoria é possível ainda considerar a televisão e, mais recentemente, as redes digitais, a internet. Com a banalização do uso dessas tecnologias, o adjetivo **novas** vai sendo esquecido e todas são chamadas de TICs, independentemente de suas características (Kenski, 2012, p.28).

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – tem sido o mais comum para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, internet, tablet e smartphone. Como o termo TIC abrange tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias de informação e comunicação (NTIC) para se referir às tecnologias digitais (Kenski, 2012).

Outros autores têm usado o termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – **TDICs**. A exemplo da pesquisadora Costa (2017) que trabalha com Camas e Brito (2017) e

Wiley (2000), que reforçam que as TDICs vão além do computador, pois também tratam das tecnologias móveis, celulares, smartphones, tablets, conexões wi-fi, 3G, 4G e assim por diante.

Já as pesquisadoras Costa; Duqueviz e Pedroza (2015) apontam que tanto NTIC quanto TDIC abrangem os dispositivos eletrônicos e tecnológicos, como o computador, a internet, o tablet, smartphone e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet.

Neste trabalho, utilizarei o termo TDICs para me referir a computador, tablet, celular, smartphone e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet.

2.3.2 E o que a tecnologia tem a ver com o ensino de Língua Inglesa?

Primeiramente, se pensarmos no acesso às tecnologias, qualquer um pode ser membro da rede mundial de computadores, basta ter um dispositivo conectado. Entretanto, para ser um usuário pleno e utilizá-la de forma mais ampla possível, o domínio de uma língua estrangeira, preferencialmente o inglês, fará um diferencial a este participante.

Qualquer um pode ser membro da rede, desde que domine a linguagem de cada tipo de atividade. A dificuldade é saber quais são as competências suficientes para dominar o processo. Como o avanço tecnológico é intenso e contínuo, os usuários das redes precisam estar abertos para as inovações, em estado de permanente aprendizagem. Uma das condições necessárias, mas não suficiente, é o domínio das habilidades técnicas para o uso do computador e a compreensão de pelo menos um idioma estrangeiro, o inglês principalmente. Isso porque os espaços na rede, na grande maioria, estão escritos em inglês. Mesmo com a produção crescente de *sites* e páginas em todas as outras línguas, o número de informações em inglês na internet é de mais de 80% de todo o conteúdo das redes. Portanto, o conhecimento desse idioma, ainda que superficial é necessário (Kenski, 2012, p. 36).

Essa necessidade de conexão pode ser utilizada pedagogicamente como um impulsionador para a motivação dos estudantes para aprenderem o idioma. Durante minha prática pedagógica, durante muitos anos ouvia os estudantes dizerem que não viam sentido em aprender inglês e que não sabiam nada da língua.

Entretanto, com as facilidades e acessibilidades que a tecnologia vem proporcionando, eles têm apresentado um interesse maior em aprender, pois já não veem o inglês apenas com a finalidade de se comunicar com um estrangeiro, coisa essa que na minha realidade de professora de escola pública era quase impossível de encontrar um aluno com tal expectativa. Mas que possam enxergar no contato com a língua, nas mais variadas tipologias textuais e formatos multimodais, uma porta de acesso para o mundo globalizado por meio das diversas culturas digitais e ainda mais importante, o desenvolvimento da sua capacidade leitora e produtora de textos em outra língua.

Hoje em dia, consigo perceber em minhas aulas que dentre os meus alunos aqueles que mais se destacam na aprendizagem de inglês relatam que, fora da sala de aula, têm contato com o idioma ao se conectarem virtualmente em jogos eletrônicos, que na sua maioria estão em inglês, ou aqueles que utilizam os *streamings* de vídeos e áudios para ouvirem/assistirem suas músicas, séries e filmes favoritos. Esses são alguns exemplos da minha prática que comprovam a facilidade e a acessibilidade que as TDICs proporcionam para tornar o inglês cada vez mais presente na rotina dos meus estudantes e o que acaba se tornando um motivador a mais para essa aprendizagem.

Como professora de escola pública, uma das minhas maiores dificuldades era justamente de prover os materiais necessários para uma aula de língua inglesa mais dinâmica e que explorasse as quatro habilidades da língua, pois sempre me deparava com a escassez de materiais e recursos pedagógicos. Por muitas vezes, tinha que comprar o próprio piloto de quadro branco porque nem sempre a escola tinha disponível. Antes de 2011, quando o componente curricular passou a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), eu tinha que preparar apostilas para os alunos e contar com a boa vontade e condição financeira daqueles que podiam reproduzi-las porque, como eu tinha muitas turmas, a escola não tinha condições de fazer a reprodução para todos. Naquela época, eu considerava o papel e o piloto tecnologias indispensáveis para a minha prática pedagógica, pois eram os únicos meios de tornar concreto e visual os conteúdos que eu explicava em aulas expositivas.

Embora compreendesse e tentasse pôr em prática a teoria dos estilos de aprendizagem propostos pelo método Vark, desenvolvido pelo professor neozelandês Neil Fleming (1992), que propõe que a aprendizagem ocorre por meio de cinco habilidades: auditiva, visual, cinestésica, leitura e escrita e multimodal (quando a aprendizagem ocorre por meio de duas ou mais habilidades), muitas vezes esbarrava na falta de recursos. Pode parecer clichê, mas só quem realmente conhece a realidade da maioria das escolas públicas (porque não podemos generalizar) sabe que nem sempre só a vontade do professor é suficiente para fazer a coisa acontecer.

Tudo era muito difícil de pôr em prática, faltavam (e acredito que hoje em dia ainda faltem) materiais visuais, auditivos, tecnológicos (rádio, televisão, computador, projetor etc.) em todas as salas de aulas. Às vezes, quando os têm é em número limitado e insuficiente para contemplar toda a escola. Por isso, comecei a comprar meus próprios equipamentos. Inicialmente andava pelos corredores da escola carregando o meu *microsystem* para poder oportunizar práticas de *listening* com os estudantes. Hoje, basta um *smartphone* e uma caixinha

de som conectada por *Bluetooth* (tem umas que de tão pequena surpreendem pela potência do som emitido).

Com o avanço e a popularização das tecnologias, fui percebendo como elas poderiam ajudar e facilitar não apenas o ensino-aprendizagem do idioma, como também enxergando nas TDICs uma maneira de tornar os recursos mais acessíveis aos estudantes. Como por exemplo, o acesso a uma variedade de materiais/recursos disponíveis por meio da internet. Hoje, os alunos podem ler um paradidático em inglês disponibilizado em formato PDF por meio da tela do celular, podem ouvir um termo sendo pronunciado em diferentes variantes do inglês em diversos aplicativos, a exemplo do Youglish, Forvo, etc., não apenas o padrão estadunidense ou inglês, podem até mesmo treinar a sua própria pronúncia com o Elsa Speak, Learn & Speak English Praktika etc., utilizando das suas versões gratuitas, ter acesso a diferentes jogos pedagógicos online para treinar um tópico gramatical, uma infinidade de aplicativos para ensino de idiomas, várias redes sociais com conteúdo voltado para o ensino de inglês, dentre outras possibilidades.

2.4. A Mediação pedagógica pelo uso de tecnologia e a auto-heteroecoformação tecnológica do professor

Esses dois conceitos são importantes de serem destacados quando se trata do uso das tecnologias em sala de aula e no meu entendimento se complementam, pois para uma mediação pedagógica efetiva pelo uso das tecnologias (Moran; Masetto; Behrens, 2013), os professores necessitam estar em um constante processo de auto-heteroecoformação tecnológica (Freire; Leffa, 2013) de modo a conviver de maneira mais harmoniosa e significativas com as TDICs no ambiente escolar.

2.4.1. O papel da mediação pedagógica pelo uso das tecnologias

Diante de todas as transformações que as tecnologias vêm proporcionando em diversas áreas, muito se tem questionado se a tecnologia não substituiria o papel do professor em sala de aula. Como resposta para esse questionamento, concordo com o posicionamento de Masetto (ano da obra) que aponta: “E o professor, como fica nesse processo? Desaparece? Absolutamente. Aqui ele tem oportunidade de realizar o seu verdadeiro papel: o de mediador entre o aluno e sua aprendizagem, o facilitador, incentivador e motivador dessa aprendizagem.” (Masetto, 2013, p. 142).

Partindo desse pressuposto que os novos tempos com a tecnologia tão presente nas nossas vidas e dos educandos, as mudanças de posturas são cada vez mais necessárias, pois a forma como nós professores de gerações anteriores (que somos visitantes digitais) aprendemos no passado quando éramos estudantes é totalmente diferente de como nossos alunos que já nasceram **conectados às tecnologias** aprendem.

O modelo de aula centrado no professor falando e/ou copiando no quadro e os alunos passivamente sentados em suas carteiras anotando nos cadernos, já não mais condiz com o cenário atual. O professor precisa assumir uma nova atitude conforme aponta Masetto (2013, p. 142):

Embora, vez por outra, ainda desempenhe o papel de especialista que possui conhecimentos e/ou experiências a comunicar, o mais das vezes ele vai atuar como orientador das atividades do aluno, consultor, facilitador, planejador e dinamizador de situações de aprendizagem, trabalhando em equipe com o aluno e buscando os mesmos objetivos. Em resumo: ele vai desenvolver o papel de mediador pedagógico.

Embora fosse ideal, o professor não precisa ser um expert em tecnologias para promover situações de aprendizagens que saiam do contexto tradicional e que sejam mais dinâmicas, criativas e envolvam os alunos num processo ativo e colaborativo. Ele pode trabalhar essa mesma cooperação com os seus colegas professores e até mesmo com os próprios alunos, permitindo-os que assumam outros papéis no desenvolvimento da sua aprendizagem sendo monitores, auxiliares dos colegas e até mesmo do professor, a partir do diálogo, da corresponsabilização e da interação entre os pares.

A mediação pedagógica é um processo comunicativo, conversacional, de co-construção de significados e que tem por objetivos abrir um diálogo e facilitá-lo, desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos para serem trabalhados nos ambientes educativos, e incentivar a construção de um saber relacional, construído na relação professor-aluno (Maria Candida Moraes, ano da obra, apud Masetto, 2013, p.147).

Mas essa mudança de postura não pode ser unilateral, se por um lado, pretende-se ter um professor mediador, por outro, é necessário também um aluno ativo e participante. Ou seja, é uma mudança de posturas de ambas as partes, pois, para que funcione, cada um dos sujeitos do processo de aprendizagem precisa estar imbuído da vontade de ensinar e aprender.

Freire (1998) já apontava que não há docência sem a discência. Partindo desse entendimento, considero o processo educativo como uma via de mão-dupla entre professores-estudantes. Entretanto, todos precisam estar ávidos a aprender e ensinar, pois:

Ensinar é um processo social (inserido em cada cultura, com suas normas, tradições e leis), mas também é um processo profundamente pessoal: cada um de nós desenvolve um estilo, um caminho próprio, dentro do que está previsto para a maioria. Sociedade ensina. As instituições aprendem e ensinam. Os professores aprendem e ensinam. Sua personalidade e sua competência ajudam mais ou menos. Ensinar depende também do aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas) (Moran, 2013, p.22).

Considerando as mudanças advindas da sociedade da informação (Castells, 2000), é preciso que se repense as formas de aprender e ensinar mediadas pelo uso das TDICs, visto que as tecnologias só vêm aumentando e o processo educativo não pode e não deve permanecer no modo analógico. Entretanto, essa mudança de paradigma está intimamente voltada para o processo de formação inicial e continuada dos professores, especialmente no que tange ao uso das tecnologias na educação.

2.4.2. A auto-heteroecoformação tecnológica do professor

Tomei como ponto de partida para essa discussão o processo formativo do professor e como durante a pandemia pôde-se perceber como há uma enorme lacuna no que se refere ao processo de formação tecnológica desses profissionais. Freire (2009) conceitua formação do professor como:

O termo *formação* tem merecido ampla adjetivação e conotações, partindo das que, tomando por referência um menor ou maior grau de formalidade e o momento cronológico em que ocorrem, a caracterizam como:

- *inicial*: decorrente de processo de duração determinada, definida pela legislação vigente, incluído nos cursos de graduação e, portanto, *pré-serviço*;
- *continuada/contínua*: resultante de processo formal, desenvolvido por meio de cursos de curta ou longa duração, concomitante à atuação profissional, ou seja, *em-serviço* (Freire, 2009, p.17).

Espera-se que, após a graduação (formação inicial), o professor continue seu processo formativo (em formações continuadas/contínuas). Quando não há uma oferta de formação continuada pelas instituições de ensino às quais estejam vinculados e o professor a busca por iniciativa própria, tem-se o que seria entendido pela literatura como *autoformação* (Pineau & Michéle, 1983; e Pineau, 1988). O processo autoformativo demanda do indivíduo, segundo Monteiro (2000 apud Freire 2009, p.18), “a capacidade de governar por si mesmo o seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

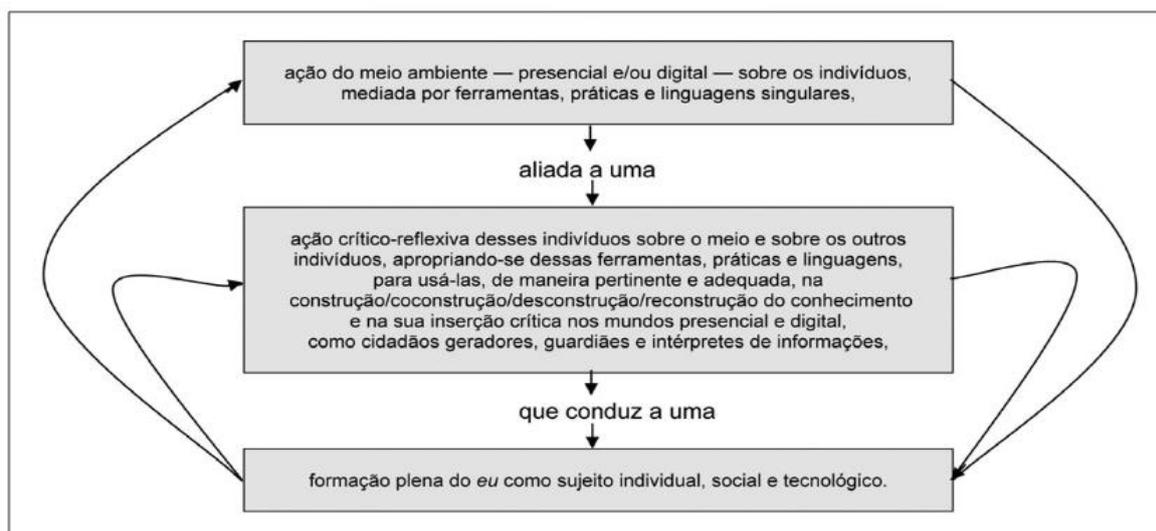
Um outro termo criado por Freire & Leffa (2013), a auto-heteroecoformação tecnológica do professor refere-se a essa autoformação do professor mediada/influenciada pelo

uso das tecnologias na educação. Os autores tomam como referência o paradigma da complexidade de Morin (2005a, 2005b, 2008); Tescarolo (2005) e Mariotti (2002) e a *teoria tripolar de formação* de Pineau (1988), segundo a qual várias forças auxiliam na constituição do sujeito, identificando a personalização, a socialização e a ecologização, como os três movimentos que interferem na formação do indivíduo, originando assim a:

- autoformação: a ação do eu como sujeito individual e social; ou seja, a apropriação pelo indivíduo de sua própria formação, tornando-se dela objeto;
- heteroformação: a ação de indivíduos uns sobre os outros, caracterizando a dimensão social da formação; ou seja, a coformação;
- ecoformação: a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, indicando a dimensão ambiental e ecológica da formação.

Freire (2009), sintetiza sua visão sobre a formação tecnológica do professor como um processo auto-heteroecoformador, da seguinte maneira:

Figura 5: Formação tecnológica como um processo auto-heteroecoformador



Fonte: Freire, 2009, p. 24

Freire e Leffa (2013) explicam que partindo de uma perspectiva auto-heteroecoformadora e, portanto, sistêmico-complexa, dirigem seus olhares para a formação tecnológica do professor, entendendo-a como uma vertente da formação docente, procuram chegar a seu conceito, a suas especificidades e buscam refletir sobre se e como tem sido implementada, bem como se tem respondido às demandas de uma sociedade em processo de

digitalização, como a brasileira. Para isso, partem do conceito da auto-heteroecoformação Freire (2009:24) e da formação tecnológica proposto por Alvareli (2012), Brauer (em andamento à época) e Portela (em andamento à época), fazendo uma releitura e ampliação dessas definições e, assim, entendem a auto-heteroecoformação tecnológica como:

Ação do meio ambiente – presencial e/ou digital – sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, para usá-las de maneira pertinente e adequada, na construção/**desconstrução**/reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e **planetário**. (acréscimos e grifos dos autores) (Freire e Leffa, 2013, p.75)

Sob a visão desses autores, a auto-heteroecoformação tecnológica concebe o desenvolvimento de um professor que, além do saber instrumental, demonstra uma postura problematizadora (Freire, 1970), mostrando-se investigador e crítico, para que, assim, possa distanciar-se de práticas transmissivo-repetitivas e da transposição de materiais presenciais para o meio digital, passando a utilizar as TICs em práticas inovadoras, elaboradas para as especificidades da ambientação inédita na qual também passa a atuar.

Parece redundante, mas para que tais atitudes docentes se reflitam na prática é necessário ampliar essa noção de auto-heteroecoformação tecnológica do professor tanto na formação inicial quanto na formação continuada, para que deixe de ser atitudes isoladas de docentes que buscam a autoformação, para tornar-se um processo formativo constante.

Assim, seus idealizadores assumem que ainda há muito a se fazer em termos de formação tecnológica do professor, ou melhor, essa auto-heteroecoformação tecnológica precisa estar alinhada, primeiramente, com uma mudança de pensamento, que se reverterá em uma transformação mais abrangente, complexa e dinâmica, que repercutirá em vários setores da vida, neles incluindo a educação.

Afirmam que tal conceito, ainda recente, não está operacionalizado oficialmente, em nenhum contexto institucional, a não ser de forma isolada, como manifestação de uma convicção individual (da qual partilho dessa manifestação). Admitem também que embora não seja suficiente, é um começo, já que o ponto de partida é o sujeito, mesmo que ele seja uma parte do todo e esperam poder atingir o todo maior, vasto, composto por todos nós – formadores, professores em exercício e futuros professores – que compartilham a responsabilidade de construir o sujeito individual, social, tecnológico e planetário.

Em suma, podemos evidenciar, principalmente no período pandêmico, que a capacitação docente para o uso das tecnologias não ocorre na mesma velocidade que a tecnologia se transforma, deixando uma lacuna enorme na formação docente no que se refere ao uso das tecnologia. Pois, há muito tempo que se trata sobre esse assunto no campo educativo e o tema ainda é pertinente e necessário.

3. "NO MEIO DO CAMINHO TINHA UM CELULAR..." - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

Neste capítulo, traço os caminhos metodológicos deste estudo. O ponto de partida é uma discussão sobre a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, apresentando as características deste tipo de estudo e justificando a escolha teórico-metodológica. Em seguida, defino o contexto e caracterizo seus participantes, para em seguida apresentar os instrumentos de geração de dados e seus respectivos procedimentos de análise.

3.1. A Pesquisa de cunho (auto)etnográfica na Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (LA) sofreu algumas viradas epistemológicas ao longo dos anos até chegarmos no cenário em que ela se configura hoje, especialmente no Brasil. Para Moita Lopes (2013, p.16, grifo meu) uma das mudanças fundamentais na área ocorreu

quando os modos de produzir conhecimento se defrontaram com novos posicionamentos que abalaram os alicerces da pesquisa nas ciências sociais e humanas, tanto do ponto de vista teórico como metodológico por meio da crítica que passou a ser feita às formas modernistas de produção do conhecimento e por meio das viradas pós-estruturalista, discursiva, icônica, cibernética, somática, pós-colonial, feminista, queer, antirracista etc., que atravessaram e atravessam essas áreas, problematizando, entre outros aspectos, o sujeito social, que passa a ocupar o foco central de atenção.

Dessa forma, a LA na contemporaneidade tem se ocupado tanto das questões da linguagem na prática social, bem como desses sujeitos sociais, que passaram também a ser objetos de muitas pesquisas nesta área. Dando vozes àqueles que foram muitas vezes apagados e/ou silenciados. Para esse mesmo autor, A LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado (Moita Lopes, 2013).

Trabalhos como *Epistemologias do letramento racial crítico no contexto brasileiro: Identidades de professoras de línguas estrangeiras e interseccionalidades com raça, gênero e classe social* (Ferreira, 2021), *Por uma epistemologia decolonial em perspectiva afrodiáspórica e contra-colonial na Linguística Aplicada Brasileira* (Bonfim; Marques da Silva; Silva, 2021), *Epistemologia da Interculturalidade e a Formação Inicial de Professores: o caso de imigrantes latino-americanos* (Paraquett, 2018), são apenas pequenas amostras de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos recentemente na LA, trazendo as questões raciais, interculturais, de raça, gênero e classe social para o âmbito da Linguística Aplicada. De mesmo

modo, as transformações sociais e da linguagem advindas da inserção das TICs, TDICs nos modos de pensar, agir, falar, se interrelacionar, ensinar e aprender também passaram a ser objetos de estudos de pesquisas em linguística aplicada.

Dessa forma, se pensarmos que o mundo e as pessoas estão em constantes mudanças, os objetos de estudo da LA ainda são uma incógnita, pois ela poderá a vir a tratar de assuntos que ainda nem sequer pensamos que possam vir a existir, porém há a certeza de que se esses assuntos envolverem os sujeitos sociais e o uso da linguagem em prática social serão abordados/estudados pela Linguística Aplicada.

Dito isto, uma das minhas maiores dificuldades enquanto professora de Língua Inglesa de rede pública, que por motivos diversos ainda não havia ingressado no campo da pesquisa aplicada, era definir o que seria pesquisa e se seria capaz de fazê-la. De acordo com Dörnyei (2007, p. 15), “no sentido mais profundo, pesquisa simplesmente significa tentar encontrar respostas para perguntas, uma atividade que cada um de nós fazemos o tempo todo para aprender mais sobre o mundo à nossa volta”²². Tal definição dialoga intimamente com a prática pedagógica que, em grande parte do tempo, gera questionamentos acerca dos acontecimentos em sala de aula.

No contexto educacional, cenário da presente pesquisa, a inquietação científica partiu de uma profissional da Educação Básica que sentiu a necessidade de investigar e encontrar meios para melhorar a aprendizagem dos seus alunos e de refletir sobre a sua própria prática pedagógica. O primeiro passo seria encontrar o campo ao qual a minha pesquisa se enquadrasse e corroborando com as ideias de Moita Lopes (2013, p.17), de que “a pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil coloca o sujeito social como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido por ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador”, logo esse estudo se insere na Linguística Aplicada.

Definido o campo, o passo seguinte seria definir a metodologia. Para isso, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfica/autoetnográfica seria a abordagem que melhor se ajustaria às especificidades desta pesquisa, pois, ainda segundo Dörnyei (2007, p. 130), a pesquisa etnográfica, “cuja origem é na Antropologia Cultural, busca a descrição de práticas e crenças culturais e não se limita apenas a grupos étnicos específicos, podendo ser relacionada a organizações, programas e até comunidades distintas. Podendo se falar da etnografia da sala de

²² Minha tradução para: (So what is research? In the most profound sense 'research' simply means trying to find answers to questions, an activity every one of us does all the time to learn more about the world around us).

aula de línguas, ou da análise etnográfica de escolas específicas, ou de outros contextos de aprendizagem de línguas”²³.

Por isso, optei por uma metodologia de pesquisa que estivesse relacionada à sala de aula de línguas e que pudesse também permitir a voz da pesquisadora refletindo sobre a sua prática pedagógica na comunidade estudada.

André (1995, p.37) entende que na etnografia com ênfase na vida escolar cotidiana:

O estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isso significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extraescolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora.

Para Ellis; Adams; Bochner (2011 p. 01), “se um pesquisador usa princípios da autobiografia e da etnografia para fazer e escrever uma autoetnografia. Logo, como um método, autoetnografia é ambos, processo e produto”.²⁴ Já Eriksson (2010, p. 91) afirma que a autoetnografia pode ser considerada como um novo ramo da etnografia. Segundo ele, a autoetnografia envolveria a investigação do próprio grupo social do pesquisador, diferenciando-se da etnografia tradicional na qual o pesquisador estuda um grupo de pessoas que estão de alguma forma distantes e normalmente envolve **invasão**. Em contraste, a autoetnografia envolve o estudo do próprio grupo do pesquisador; um grupo no qual o pesquisador é um participante estabelecido. Tipicamente envolve **romper** estruturas culturais e sociais tidas como certas dentro deste grupo, compreendendo-as a partir de dentro.

Desse modo, a presente pesquisa pode ser também entendida como de cunho (auto) etnográfico, uma vez que a pesquisadora teve uma participação como observadora-participante, pois é a observadora de um grupo (estudantes de inglês do Ensino Fundamental II de uma escola pública) da qual faz parte (professora desta escola há 16 anos e está desenvolvendo seu projeto de mestrado com os referidos alunos) e também será uma das participantes da pesquisa.

²³ Minha tradução para: Originating in cultural anthropology, ethnographic research aims at describing and analyzing the practices and beliefs of cultures. 'Culture' is not limited to ethnic groups but can be related to any 'bounded units' (Harklau 2005) such as organizations, programs, and even distinct communities. Thus, we can talk about the ethnography of the language classroom, or the ethnographic analysis of specific schools, or other language learning contexts.

²⁴ Minha tradução para: A researcher uses tenets of autobiography and ethnography to do and write autoethnography. Thus, as a method, autoethnography is both process and product.

Além disso, este estudo buscou analisar não somente como o uso das TDICs poderia melhorar a aprendizagem dos alunos, bem como o próprio ensino-aprendizagem da professora/pesquisadora.

Bortoni-Ricardo (2008, p.42) afirma que “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. Considerando os objetivos deste estudo, busquei uma forma de pesquisa que subsidiasse a relação entre os sujeitos da pesquisa e a professora/pesquisadora quanto ao uso dos celulares (smartphones) como potenciadores no processo de aprendizagem/letramento digital em língua inglesa.

Dessa forma, acabei optando por uma abordagem de pesquisa do tipo qualitativa/participativa, de cunho [auto]etnográfica, na qual os dados gerados pelos estudantes quanto ao uso das TDICs juntamente com as reflexões da professora/pesquisadora quanto a sua auto-heteroecoformação tecnológica (Freire e Leffa, 2013) e sua práxis serão considerados nas análises por ela realizada.

3.2. O cenário/contexto da pesquisa

3.2.1 O cenário da pesquisa

O presente estudo foi realizado no Centro Educacional Municipal Fênix (cf. Carta de anuência - anexo A), escola de médio porte pertencente ao sistema municipal de ensino de Lauro de Freitas, Bahia, localizado no centro da cidade e que atende um público de cerca de 750 estudantes distribuídos no Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano (matutino e vespertino) e modalidade EJA (noturno), na qual leciono a disciplina de Língua Inglesa desde 14 de fevereiro 2007 em caráter efetivo.

Imagem 1 - A entrada/pátio da escola.



Fonte: Compilação da autora²⁵.

A escola foi inaugurada no dia 30 de julho de 1999, durante os festejos dos 37 anos da Emancipação Política de Lauro de Freitas. O prédio contava com dez salas de aula, quatro sanitários masculino e feminino, uma biblioteca, uma sala dos professores, uma secretaria, uma diretoria, uma ampla área externa descoberta e outra área coberta. Foi construída como sendo a mais completa e primeira escola do município dedicada aos Direitos Humanos, com um painel em sua fachada, criado pelo artista plástico Juarez Paraíso.

Imagem 2 –Painel Direitos Humanos na fachada da escola.



Fonte: Compilação da autora²⁶.

²⁵ Montagem a partir de registros fotográficos realizados pela autora.

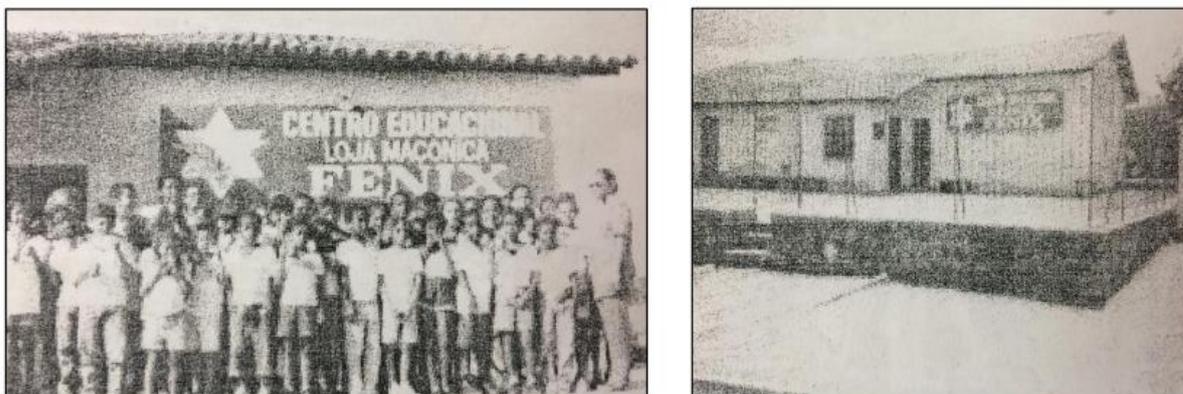
²⁶ Montagem a partir de registros fotográficos realizados pela autora.

Porém, a sua história é bem mais antiga, o Centro Educacional Fênix funcionou durante muitos anos no prédio da Loja Maçônica Fênix, situada na Praça Martiniano Maia, Centro, Lauro de Freitas. Nos primórdios, a escola oferecia curso de 1º grau, da 1ª à 4ª série, nos três turnos, atendendo inicialmente 315 alunos, neste período tinha apenas três salas de aula.

A Equipe Gestora e os professores eram vinculados à Secretaria Estadual de Educação do Estado, ficando a Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas responsável pelos funcionários de apoio, tais como merendeiras, pessoal de secretaria, serventes etc.

No ano de 1998 a Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas lançou a proposta de construir uma praça, necessitando demolir a Escola Fênix. Após negociações, a Loja Maçônica Fênix doou o terreno atual, a prefeitura construiu um novo prédio para a escola e a demolição concretizou-se. Os professores foram alocados nas escolas do Estado. Desta forma, a referida escola assume a total vinculação do Município.

Imagem 3 - Primeira Escola Fênix



Fonte: Compilação da autora²⁷.

Atualmente, a escola conta com 12 salas de aulas que foram climatizadas em março de 2024; quatro banheiros para os estudantes (feminino/masculino); banheiro para funcionários; sala de apoio; sala dos professores com banheiro; espaço multiuso que serve como biblioteca e sala de vídeo; depósito; cantina, mas não possui refeitório onde os alunos possam lanchar a merenda escolar que é produzida e servida na escola; sala de direção/vice direção; secretaria; quadra poliesportiva coberta com arquibancada; instalação de placas solares para geração de energia; a escola possuía um infocentro que foi feito à época com recursos do Programa

²⁷ Montagem a partir de registros fotográficos de arquivos documentais da escola.

Proinfo, mas que deixou de existir em 2015 por conta de não ter mais computadores funcionando e esse espaço passou a servir tanto como sala de coordenação quanto sala de apoio técnico para digitação/impressão de documentos/atividades escolares. No início de 2024, a escola recebeu 25 *Chromebooks* para serem utilizados em atividades pedagógicas com os estudantes.

Desde a sua inauguração até antes da pandemia, a escola continuou contando com a parceria da Loja Maçônica Fênix que, além de fazer uma premiação anual de uma bicicleta para o(a) melhor estudante de cada turma, o que incentivava muito os estudantes a melhorarem o seu desempenho estudantil, colaborava com os projetos e ações sociais desenvolvidos na escola, a exemplo do Dia da Família na escola no qual articulando com a gestão traziam serviços e palestras para a comunidade escolar.

Uma escola não é feita apenas de paredes e tijolos, ela é feita principalmente por seus atores sociais e cada um que faz parte desta comunidade escolar é corresponsável por uma busca constante pela sua melhoria tanto em termos de índices de avaliações externas, como os próprios índices internos de melhorias no ambiente escolar, por conservação da sua estrutura física e acima de tudo ser um lugar de acolhimento para esses estudantes.

A localidade onde a escola está inserida, embora seja na parte central da cidade, apresenta alguns problemas de violências oriundos das localidades que estão em seu entorno, como a Lagoa dos Patos, Lagoa da Base, Morro, Portelinha, que são comunidades que circundam a área da escola e que apresentam certo grau de periculosidade com problemas de assaltos e rivalidades entre os comandos do tráfico de drogas dessas localidades, o que de certo modo acabam interferindo na escola, a exemplo de suspensão de aulas por situações de insegurança.

A escola em si já teve diversos problemas de violência oriundos de situações sociais que adentravam o espaço escolar, mas que nos últimos anos teve uma melhora significativa em relação ao período 2008-2018. Melhoria resultante dos esforços e ações que as gestões da escola realizaram para a melhoria do seu ambiente escolar a exemplo:

- do aumento da altura do muro da escola;
- solicitação da melhoria da iluminação pública na rua da escola;
- projetos educativos internos e de programas federais como o Mais Educação e Escola Aberta;
- instalação de câmeras de segurança;

- parceria com a Guarda Municipal, Ronda Escolar, Polícia Militar e Juizado da Infância e Juventude que faziam visitas constantes à escola, bem como promoviam palestras de prevenção à violência;
- implantação do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas-desenvolvido pela PM-BA) na escola;
- ações para envolver os estudantes na resolução dos problemas da escola a exemplo de eleição dos líderes de turma, representantes do Grêmio Escolar;
- representação de pais e estudantes no Conselho Escolar;
- ações diversas para manter os pais e a comunidade envolvidos na escola.

Bem como ao fato de ter sido instalada a 52ª Companhia Independente da Polícia Militar bem em frente à rua que dá acesso à escola. Para se ter uma ideia, no ano de 2017, Lauro de Freitas foi considerada a 2ª cidade mais violenta do país²⁸ de acordo com o Atlas da Violência 2017, com a segunda maior taxa de homicídios e de mortes violentas tendo 97,7 homicídios por 100 mil habitantes. Em 2019 caiu para a 9ª posição²⁹ e em 2023, a cidade já não aparece na lista elaborada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública³⁰. Embora os problemas de violência ainda existam na cidade, não tenho dados estatísticos que comprovem essa afirmação, apenas a experiência vivida enquanto moradora e servidora pública desse município.

Teve uma época que os pais não queriam pôr seus filhos nessa escola, hoje em dia ela é bem-conceituada no município e tem bastante procura por vagas no período da matrícula escolar. Resultado dos esforços coletivos de toda comunidade escolar para a melhoria do ambiente escolar, prevenção à violência e conservação do patrimônio escolar.

3.2.2 O contexto da pesquisa

O projeto de pesquisa que foi apresentado como requisito para ingresso no mestrado foi elaborado durante a pandemia, período em que ainda estávamos mantendo o isolamento social.

²⁸ <https://www.metro1.com.br/noticias/brasil/36611,lauro-de-freitas-e-a-segunda-cidade-mais-violenta-do-pais-outros-tres-municipios-baianos-estao-nos-10-mais>. Acesso em 05 fev. 2024.

²⁹ <https://bahianoar.com/atlas-da-violencia-lauro-de-freitas-e-a-9o-cidade-mais-violenta-do-pais/>. Acesso em 05 fev. 2024.

³⁰ <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/07/20/anuario-veja-lista-com-as-50-cidades-mais-violentas-do-brasil.ghtml>. Acesso em 05 fev. 2024.

As aulas presenciais começaram a ser retomadas na forma de rodízio por turmas no último trimestre de 2021. E de forma 100% presencial apenas no ano letivo 2022.

Ao propor uma pesquisa de cunho (auto)etnográfico, a seleção da instituição se deu pelo fato da professora já estar inserida na comunidade escolar. E, estando na posição de pesquisadora, teria mais facilidade tanto para a instituição aceitar a pesquisa (visto que ainda há uma grande resistência de escolas aceitarem pesquisadores externos)³¹ quanto para poder realizar a pesquisa com os estudantes, uma vez que sendo menores de idade, precisariam do consentimento dos responsáveis. Por ser professora efetiva da escola desde 2007 e já ter passado pela gestão escolar enquanto vice-diretora (4 anos) e diretora (2 anos), facilitou a anuência dos pais, uma vez que não seria alguém alheio à realidade desta comunidade escolar.

A primeira tentativa de geração de dados foi feita no 3º trimestre de 2022 quando a turma estava no 8º ano. Entretanto, a geração mais efetiva dos dados ocorreu, mais especificamente, quando os alunos passaram para o 9º ano do ensino fundamenta, no primeiro trimestre de 2023, conforme será melhor detalhado mais adiante. Antes, faz-se necessário abrir um espaço para historicizar que esses estudantes estavam entrando no 6º ano do Fundamental II quando teve início a Pandemia do Coronavírus em 2020.

Esses alunos passaram o 6º ano inteiro em casa, apenas recebendo as tarefas impressas que eram entregues em datas específicas junto com as cestas alimentícias entregues às famílias. 2020 foi um ano muito difícil porque não estávamos preparados para tal situação. Foi um misto de desespero por tudo que o vírus estava causando no mundo inteiro, incertezas, medo e a sensação de impotência, sem saber como iríamos realizar o trabalho docente.

Não chegamos nem a conhecer direito as turmas, pois as aulas começariam após o carnaval. E foi justamente nesse período que começaram as notícias dos primeiros casos da Covid no Brasil, levando à suspensão das aulas. Inicialmente ficamos paralisados, num estado de inércia, sem saber o que fazer. Apenas nos falaram “Fiquem em casa!”. A escola parou, fechou as portas, as pessoas se isolaram, o vírus foi propagando-se de forma exponencial, casos aumentando... mortes! Enfim, tudo muito difícil de processar...

Não era só o mundo lá fora que estava um caos por conta da doença, a escola também estava de ponta-cabeça. Todo mundo se debatendo, sem saber o que fazer, nem como fazer. Como ainda não tínhamos recebido nenhuma diretriz por parte da Secretaria de Educação, o

³¹ Telles (2002), em seu artigo intitulado “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. (Is it research? Oh, no, I don't want it: About academic research and its relation with the practice of the language teacher), explicita bem as dificuldades encontradas pelos pesquisadores ao tentarem adentrar os espaços escolares para realização de suas pesquisas.

primeiro semestre foi caótico. Algumas escolas por conta própria começaram a tomar algumas ações para tentar se conectar com os estudantes, mas sem recursos, sem normatização, contando apenas com o desejo de professores que não se conformaram em cruzar os braços. Resolveram por conta própria enfrentar essa situação criando situações de aprendizagens on-line para manter, mesmo que de forma virtual, a interação e o contato com os estudantes.

Não tem como mensurar, nem fazer um levantamento com dados exatos dessa situação porque não foi algo sistematizado. Apenas restando as memórias desse momento tão singular e lembranças de conversas virtuais nos grupos de *WhatsApp* dos profissionais do município que iam relatando o que estavam fazendo para minimizar a situação. Todos estavam se sentindo perdidos, por não estarem preparados técnico/psicologicamente para lidar com aquela situação tão excepcional.

Foi a partir do segundo semestre de 2020 que a Secretaria Municipal de Educação do Município (SEMED), junto com o Conselho Municipal de Educação (CME), começaram a publicar portarias e resoluções para organização e normatização de ensino domiciliar remoto. A Resolução CME nº 002 de 7 de agosto de 2020 que estabeleceu as normas orientadoras, em caráter excepcional, para a reorganização do Calendário Escolar 2020 e do ensino em regime especial para as escolas do Sistema Municipal de Ensino de Lauro de Freitas, como medida de enfrentamento da situação de emergência de saúde pública para o combate ao COVID-19, que consideraram que:

§ 1º As atividades escolares não presenciais poderão ser contabilizadas como horas letivas desde que a instituição de ensino cumpra o disposto no artigo 5º desta Resolução devendo a comprovação estar organizada e disponível para a fiscalização dos pais e dos órgãos internos e externos de controle.

§ 2º Serão consideradas como oferta de atividades escolares não presenciais:

- a) conteúdos em rádio e TV: transmissão de aulas e conteúdos educacionais via televisão; transmissão de aulas e conteúdos educacionais via rádio;
- b) videoaulas em redes sociais: aulas ao vivo e on-line transmitidas por redes sociais e videoaulas gravadas e disponibilizadas em redes sociais;
- c) conteúdos em ferramentas on-line: disponibilização de plataformas de ensino on-line e envio de conteúdos digitais em ferramentas on-line;
- d) materiais impressos: envio de material impresso com conteúdo educacional.

Dentre as atividades escolares não presenciais, a escola em que atuo ficou nos primeiros meses **no modo analógico**, disponibilizando apenas atividades impressas para os alunos. O motivo principal era tanto pela falta dos equipamentos necessários quanto pela dificuldade dos docentes com o uso das tecnologias. No turno vespertino no qual atuava com o Fundamental

II, os professores que tinham mais habilidades (o meu caso por exemplo), ensinaram de forma remota aos demais colegas como usar certas ferramentas como o Google Meet para tentar nos aproximar dos estudantes. Entretanto, o que mais vigorou foi o envio das atividades impressas em datas específicas, o envio de materiais digitais e roteiros de estudos por meio dos grupos de *WhatsApp* criados pela gestão escolar com pais e alunos para manter a comunicação e a interação com eles. Vale ressaltar que a maioria dos estudantes não entregavam a devolutiva dessas atividades.

Eu fui uma das primeiras a começar a dar aula on-line pelo Google Meet. Apesar de não conseguir atingir a todos os estudantes, porque a maior dificuldade era a acessibilidade dos alunos, a alegria de reencontrar mesmo virtualmente alguns poucos alunos era muito reconfortante porque não existe aula sem a interação com os estudantes e nesse momento percebemos como eles faziam falta. Como dizia Freire (1998), não há docência sem a discência.

Naqueles dias solitários, isolados em nossas casas, quanta falta eu senti daquelas perguntas que tanto irritam os professores: “-Professora, é para copiar? Saltam quantas linhas? Posso beber água? Posso ir ao banheiro?” A pandemia abriu essa lacuna, criou esse vácuo de quase um ano afastado da escola. Esses meninos e meninas que estariam iniciando o ensino fundamental II em 2020, não passaram pela fase de adaptação a essa mudança de ciclo, de ambiente escolar, da transição de ter vários professores e disciplinas, das rotinas escolares. Eles ficaram em casa, sem essa mediação do professor e sem a interação com os pares que são tão necessárias no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que, passado esse momento inicial conturbado, a SEMED juntamente com professores e coordenadores pedagógicos elaboraram o Currículo Emergencial (do qual eu também fui uma das redatoras) que estabeleceu as competências e habilidades mínimas para esse período de ensino remoto, promoveu cursos on-line de formação docente para a cultura digital com ênfase nas TDICs, para a educação especial, avaliação dentre outros para disciplinas específicas de modo a colaborar com a prática pedagógica do professor que precisou ser abruptamente reinventada.

O primeiro ano da pandemia foi o mais difícil, porque além de estarmos lidando com um vírus até então desconhecido, de tantas perdas e sofrimentos causados por essa doença, tivemos que reaprender a ser professor, e as TDICs foram, para aqueles que as puderam utilizar, determinantes para essa aproximação com os estudantes, para promover a interação, a troca, a devolutiva das atividades, a partilha e até mesmo o abraço e as saudações virtuais. Elas me permitiram passar por esse momento de forma menos sofrida.

Passamos boa parte do ano de 2021 com o ensino remoto, entretanto, além das atividades impressas, outras estratégias foram sendo incorporadas, como a transmissão de vídeo aulas pela TV Kirimurê³², estratégias de aulas por meio de grupos de *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Classroom* e, posteriormente, com a entrega dos tablets disponibilizados a alunos/professores da rede municipal, aulas pela Plataforma Davi (plataforma educacional que foi contratada e veio instalada nos tablets que vinham com chip de acesso à internet).

Apesar da tentativa do governo municipal em prover os equipamentos, chips de acesso à internet, uma plataforma específica para as aulas on-line e formação para os professores, mesmo assim a participação dos alunos às aulas remotas não foi satisfatória. Nesse sentido, vale ressaltar que apenas a disponibilização do equipamento não garantiria a eficácia do processo. É preciso saber utilizar, e nesse ponto, tanto os alunos quanto os docentes tiveram dificuldades com os tablets e a plataforma. Problemas de ordem técnica do aparelho, de conectividade (apesar de estarem com o chip, alguns alunos alegavam que o sinal da internet não funcionava em suas localidades), até mesmo a falta de rotina escolar interferiu nesse processo porque já estavam há quase um ano sem uma rotina escolar estabelecida com aulas síncronas em horários determinados. Assim, quando a plataforma e o tablet foram entregues e foi determinado um horário de aulas on-line diárias, foi possível evidenciar uma evasão muito significativa. Nas minhas aulas (eu utilizando meu laptop e os alunos boa parte pelos próprios aparelhos celulares), numa turma em média com 35 alunos, o número máximo de participantes chegou a 15. Ou seja, um pouco mais de 1/3 da turma. Quando entregávamos as atividades impressas, eram praticamente 100% entregues, uma vez que a entrega era junto com a cesta básica. Entretanto, muitos não davam as devolutivas das atividades. Tanto o analógico quanto o digital não estavam funcionando apropriadamente. E o impacto da pandemia nesses estudantes foi possível de ser percebido quando começamos a retornar presencialmente.

Enfim, seguimos tentando nos adaptar a esse novo formato de aulas e à inserção das TDICs nas práticas pedagógicas, almejando alcançar o máximo de alunos possível. Em 28 de outubro de 2021, a SEMED por meio do decreto 4.916 publicado em diário oficial convocou para o retorno gradual (rodízio de turmas) às atividades presenciais a partir de 03 de novembro

³² A TV Kirimurê é um programa que faz parte da programação da TVE Bahia na tv digital aberta canal 10.3, o qual foi feita uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas durante um período da pandemia de COVID-19 em 2021 para que os alunos tivessem acesso à programação educativa com videoaulas em horários determinados para cada série por meio das aulas pela televisão, como uma das primeiras alternativas para a promoção do ensino remoto. Sendo um dos primeiros municípios da Bahia a disponibilizar tal recurso durante a pandemia.

do ano em questão. No entanto, com medo do vírus, muitas famílias ainda não se sentiam seguras para enviar seus filhos à escola.

Em 2022, retornam-se as aulas 100% de modo presencial. Entretanto, neste ano fui convidada pela SEMED para trabalhar apenas na articulação com os professores de Língua Inglesa do Fundamental I, com vistas à elaboração do currículo, na organização do trabalho pedagógico e com encontros de planejamento e troca de experiências/práticas pedagógicas para fomentar o trabalho em rede. Dessa forma, não estive presente com os estudantes do Fundamental II no retorno das atividades presenciais. Apenas retornando à escola no início da 3ª unidade para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa do Mestrado.

A seleção da turma onde o projeto foi desenvolvido ficou a critério da gestão/coordenação escolar, de modo a melhor se ajustar às questões organizacionais internas da escola, ficando a pesquisadora sem nenhuma interferência nesse processo de seleção. Não foram aplicados quaisquer critérios de inclusão ou exclusão de participantes, a não ser que estivesse regularmente matriculado na turma selecionada. A participação dos alunos na pesquisa foi facultada àqueles que se dispuseram a participar, mediante a leitura e assinatura dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido.

Como o professor de inglês que estava me substituindo havia sido afastado da escola logo no início da 2ª unidade, acabei assumindo a turma como professora/pesquisadora. Antes de assumir a turma, foi realizada reunião com a coordenação pedagógica para planejamento das atividades a serem desenvolvidas, bem como para esclarecimento das possíveis dúvidas em relação aos objetivos da pesquisa. Foi combinada também uma reunião com os responsáveis pelos estudantes para apresentação do projeto, esclarecimentos e leitura e assinatura dos termos de consentimento livre esclarecido (TCLE) (cf. Apêndice A) e dos termos de assentimento livre e esclarecido (TALE) (cf. Apêndice B). Para a partir daí dar início à geração de dados da pesquisa.

Este estudo pretendia contar com a participação de estudantes matriculados em 2022 no 8º ano do Ensino Fundamental, cuja faixa etária média era de 13-16 anos. Entretanto, da turma que me foi selecionada apenas seis alunos se voluntariaram e assinaram o TALE, o que acabou impossibilitando de aplicar os instrumentos de pesquisa com a turma inteira. Diante da resistência dos estudantes/responsáveis pela participação na pesquisa e como eu tive que assumir a regência desta turma, eu precisei encontrar uma maneira de fazer a geração de dados apenas com os estudantes participantes e manter o decorrer das aulas normalmente com os demais. Entretanto, conforme descreverei no capítulo das considerações finais sobre as dificuldades de realização da pesquisa (no meio do caminho tinha muitas pedras...), tivemos

muitos contratempos na escola e essa primeira tentativa de geração de dados acabou não sendo suficiente.

Por esse motivo, a geração de dados para a pesquisa precisou ser retomada no início do ano letivo de 2023, desta vez os alunos já estavam no 9º ano e com a faixa etária entre 14-17 anos. E, seguindo o mesmo critério de participação facultativa àqueles que se voluntariassem, foi feita outra consulta aos responsáveis pelos alunos novatos para falar dos objetivos da pesquisa e solicitar a autorização e consentimento da participação dos seus filhos.

A coordenação pedagógica foi de grande importância na intermediação desse processo com os estudantes e responsáveis, uma vez que eu busquei manter a neutralidade enquanto pesquisadora para não influenciar os estudantes nas suas decisões. Assim, a coordenação apresentou novamente a proposta para as turmas do 9º ano e o grupo foi formado por aqueles que já estavam participando no final de 2022, cujos responsáveis já haviam assinado o TCLE e por aqueles que quiseram participar em 2023. Para esses, foi agendada uma reunião no dia 06/03/2023 apenas com os pais dos alunos que se interessaram para falar sobre a pesquisa e obtenção do consentimento. A pesquisa passou a contar inicialmente com 17 alunos, entretanto desses, obtive o TCLE e TALE de apenas 15 estudantes, os quais foram considerados para as análises.

Foi feito um ajuste interno com a professora que estava assumindo as minhas turmas para que esse grupo de alunos participasse da pesquisa, visto que eu continuava afastada da sala de aula, desta vez por ter conseguido uma licença para estudo. Assim, durante a primeira unidade, dividimos a turma de modo que a professora ficava com os alunos que não aceitaram participar da pesquisa e esse grupo de alunos ficava comigo na biblioteca da escola, durante os horários das aulas de inglês. Por isso, precisei fazer um planejamento das ações de modo a seguir o plano de unidade estabelecido pela escola/docente, criando situações de aprendizagem³³ adaptando o planejamento para a proposta do letramento digital mediada pelo uso do celular.

3.3 - Os Participantes da Pesquisa

³³ Optei pela nomenclatura situações de aprendizagens pois como precisava alinhar a pesquisa ao planejamento da escola, as atividades utilizando as TDICs foram sendo incorporadas aos planejamentos de aulas de forma a cumprir os dois propósitos, o cumprimento do plano de curso para a unidade letiva e a promoção do letramento digital pelo uso dos celulares.

Os sujeitos dessa pesquisa são os 15 estudantes do 9º ano de Ensino Fundamental II de uma escola pública (participantes) e a professora/pesquisadora (participante-observadora), conforme serão descritos a partir dos perfis a seguir.

3.3.1 - Os Estudantes

O perfil de estudantes que chegavam à escola com problemas de desestrutura familiar e falta de acompanhamento, questões comportamentais, carências afetivas, financeiras etc. foi de uma certa forma potencializado e **ocultado** pela pandemia da Covid. Porque de se um lado esse triste episódio da nossa história recente provocou tantas perdas (de vidas, de interações, de fontes de renda, de problemas físicos e emocionais), por outro lado fez-se uma incógnita em relação ao reconhecimento do perfil dos nossos estudantes, pois tínhamos perdido o contato diário e a referência de quem eles eram, principalmente daqueles recém-matriculados na escola quando começou a pandemia. E só começamos a reencontrá-los quando retornamos ao ensino presencial.

Para manter anônima a identidade dos participantes da pesquisa, os estudantes serão mencionados utilizando a letra E de estudante e um numeral que corresponde à ordem à qual foram entregando os termos de assentimento, em uma breve descrição:

E1: estudante do sexo feminino, 15 anos de idade, de cor parda, reside próximo da escola, mora com os pais e mais dois irmãos. Estuda na escola desde o Fundamental I, tem um bom desempenho escolar.

E2: estudante do sexo masculino, 15 anos, de cor parda, mora com os pais e duas irmãs no bairro de Itinga e vem para a escola utilizando o transporte escolar do município. Estuda na escola desde o 6º ano (2020) vindo de outra escola municipal, apresenta baixo rendimento escolar e dificuldades de leitura e escrita em língua materna.

E3: estudante do sexo feminino, 14 anos, de cor parda, reside nas proximidades da escola, mora com a avó e tios. Começou a estudar na escola no 7º ano (2021) vindo de outra escola da rede municipal. Aluna apresenta rendimentos na média escolar, e participa pouco das aulas.

E4: estudante do sexo masculino, 14 anos, cor branca, mora perto da escola com os pais e um irmão que também foi estudante da escola, mas que já está no Ensino Médio. Estuda na escola desde o Fundamental I (foi meu aluno no 5º ano). Aluno esforçado, família presente na escola, participativo e, apesar de ter algumas dificuldades, esforça-se para superá-las.

E5: estudante do sexo feminino, 17 anos, cor branca, mora nas proximidades da escola com sua mãe e três irmãos. Estuda na escola desde o Ensino Fundamental I e já teve algumas reprovações. Apresenta muita dificuldade, falta/chega atrasada bastante às aulas e alega que o motivo das suas faltas/atrasos frequentes se deve ao fato de trabalhar.

E6: estudante do sexo masculino, 15 anos, cor parda, mora com os pais próximo à escola, estuda na escola desde o 6º ano (2020) vindo de outra escola municipal, apresenta um rendimento escolar mediano, é assíduo e foi um dos poucos alunos que participou de todas as aulas.

E7: estudante do sexo feminino, 14 anos, cor parda, mora com os pais e uma irmã mais nova em Abrantes, distrito de Camaçari, mas que o pai traz para a escola quando vai pro trabalho nesta cidade. Matriculou-se na escola no 8º ano (2022), é oriunda da rede privada e, por dificuldades ocasionadas pela pandemia, veio para a escola pública. Apresenta um ótimo desempenho, tem boa argumentação, participou bastante das aulas e, apesar de ter um desempenho melhor que dos colegas, sempre se mostrou bastante colaborativa com os seus pares.

E8: estudante do sexo feminino, 14 anos, cor parda, mora com os pais, uma irmã e um irmão perto da escola. Começou a estudar na escola no Fundamental I, tem um bom rendimento e não apresenta muitas dificuldades, foi a única aluna do grupo que terminou o 9º ano na idade certa.

E9: estudante do sexo masculino, 15 anos, cor preta, mora com os pais e um irmão recém-nascido, mora em Vida Nova e vem para a escola com o transporte escolar do município. Já era aluno da rede municipal, mas entrou nessa escola em 2023. Apesar de ter um comportamento excelente, ser participativo, frequente e muito atencioso, o estudante apresenta dificuldades.

E10: estudante do sexo masculino, 15 anos, cor preta, mora somente com a mãe em Itinga e vem para a escola com o transporte escolar. Estuda na escola desde o Fundamental I (foi meu aluno no 5º ano também), apresenta um rendimento mediano, poderia até ser melhor, mas distrai-se muito com conversas paralelas.

E11: estudante do sexo feminino, 16 anos, cor preta, mora nas proximidades da escola com os pais e dois irmãos. Entrou na escola no 6º ano vindo de outra escola municipal, tem um desempenho abaixo da média e falta bastante às aulas. Desse grupo, foi a que menos esteve presente nos encontros.

E12: estudante do sexo masculino, 14 anos, cor branca, mora nas proximidades da escola com os pais e três irmãos. Estuda na escola desde o Fundamental I (também foi meu

aluno no 5º ano), tem o sonho de ser jogador de futebol, se esforça pouco na escola, falta bastante e tem dificuldades.

E13: estudante do sexo feminino, 15 anos, cor parda, mora nas proximidades da escola com a mãe e dois irmãos. Entrou na escola no 8º ano vindo de outra escola municipal. É bastante participativa e não apresenta dificuldades.

E14: estudante do sexo masculino, 15 anos, cor parda, estuda na escola desde o 2º ano do Ensino Fundamental I (fui professora dele e do irmão gêmeo no 4º ano). Mora próximo à escola, é criado pelos tios e mora numa casa com 9 pessoas no total. Apesar de ser um aluno bastante atencioso, apresenta baixo rendimento e muitas dificuldades e teve reprovação no 5º ano, o que fez com que os gêmeos ficassem em anos diferentes de escolaridade.

E15: estudante do sexo feminino, 15 anos, cor parda. Chegou na escola em 2023 vindo de outra cidade do interior. Aluna com desempenho dentro da média, esforçada, chegou a ter problemas de socialização com a turma, mas que depois das atividades realizadas em grupos durante as minhas aulas passou a socializar mais com os colegas.

Dentre os participantes, todos foram alunos da escola nos anos anteriores, com exceção de dois estudantes que foram matriculados no ano letivo de 2023 (9º ano) e uma estudante no ano letivo de 2022 (8º ano).

Em relação ao perfil geral dos alunos participantes, a média de idade está acima do que se espera para o 9º ano, visto que a proposta do MEC com a implantação do ensino fundamental de nove anos é que os estudantes terminem esta etapa de escolarização aos 14 anos. E dentre os participantes, apenas um estudante concluirá o 9º ano com 14 anos, os demais ou já estão acima dos 15 anos, ou completarão 15 anos após 31 de março, que é a data de corte para fins do censo escolar, de acordo com suas datas de nascimento. Considerando esse dado, esse grupo tem quatro alunos, aproximadamente 27% em distorção idade/série³⁴, número bastante alto se considerarmos que esse grupo representa apenas metade da turma.

A maioria desses estudantes vive com os pais e/ou responsáveis em residências nas proximidades da escola ou no entorno, com algumas exceções. São filhos de trabalhadores autônomos e/ou assalariados, que se enquadram na categoria de baixa renda³⁵. Alguns

³⁴ No Brasil, de acordo com o censo escolar 2022, 19,8% dos estudantes do 9º ano estão em situação de distorção idade-série – ou seja: têm dois ou mais anos de atraso escolar. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie> Acesso em 09 jan. 2024.

³⁵ Pela regulamentação do Cadastro Único (Decreto n. 11.016/2022) entende-se como de baixa renda as famílias com renda familiar mensal **per capita** até meio salário-mínimo. (grifos meus). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2022/decreto/d11016.htm Acesso em 16 nov. 2023.

estudantes precisam trabalhar para ajudar os pais na complementação da renda da família. Esses estudantes fazem parte daquela minoria cujos pais estão mais presentes na vida escolar dos filhos/da escola e por esse fator foram os que consegui ter o consentimento dos responsáveis, pois eles estiveram na escola e na reunião de apresentação do projeto e demonstraram interesse na participação dos seus filhos permitindo a participação deles no estudo realizado.

3.3.2 – A professora pesquisadora

Toda a minha vida estudantil foi no chão da escola pública. Caçula dos 10 filhos de S. Beto e D. Zizi, universidade era palavra desconhecida no meu núcleo familiar. Mas eu quis ser professora de inglês. “- Oxe! menina! Para quê tu quer aprender essa língua embolada de gringos?” Lembro-me como hoje da minha mãe me perguntando quando disse que ia me inscrever no vestibular. Para os meus pais que mal tinham sido alfabetizados, esse sonho era grande demais.

Eu comecei a trabalhar com 14 anos de idade. Minha primeira experiência profissional foi como Menor Aprendiz enquanto assistente da secretária do gerente geral da fábrica de pneus Pirelli da Bahia S/A, onde fiquei dos 14 até os 17 anos. Foi nesse ambiente corporativo que surgiu o meu interesse por línguas. Ficava fascinada quando via a secretária conversando ao telefone em outros idiomas (inglês, italiano e espanhol). Foi lá que eu aprendi a datilografar e a usar o computador. Fui da época do processador MS-DOS, dos disquetes e dos monitores que ainda tinham a tela escura e apenas as letrinhas verdes. Quando surgiu o processador *Windows* com a sua nova interface colorida e diversas janelas e aplicativos, foi uma grande revolução. Lembro que a empresa pagou um curso de informática para que eu aprendesse a lidar com essa nova tecnologia.

Figura 06: Computador IBM antigo com processador MS-DOS e Disquetes antigos



Fonte: imagens da internet.³⁶

Eu gostava muito do inglês, mas só tive oportunidade de estudá-lo na escola pública e naquela época as aulas só giravam em torno do verbo *to be*. Tive a mesma professora da 5ª à 8ª série (que por sinal era professora de geografia por formação) e todo ano era a mesma coisa. Se guardássemos as provas e trabalhos de um ano para o outro, nem teríamos dificuldade porque era tudo igual. Apenas no Ensino Médio que tive outras experiências mais significativas com o idioma, mas porque a escola recebia sempre estagiários dos cursos de Letras e as aulas de inglês eram diferenciadas. Foi nessa fase que me surgiu a vontade de me dedicar mais à aprendizagem desse idioma que tanto me cativava pelas letras das músicas internacionais que eu escutava, repetia e traduzia usando um mini-dicionário *Michaellis* que de tão velhinho já soltava as páginas.

Foram as músicas da *Celine Dion* que me ajudaram a passar no vestibular, pois parecia que todos os tempos verbais e vocabulários que tinha aprendido com aquelas canções tinham caído na prova de inglês, da qual só errei uma questão. O que me garantiu a aprovação.

Entre na graduação achando que sairia proficiente na língua, que teria uma formação plena em língua inglesa com a qual eu atingisse os níveis avançados do idioma. Mas não foi bem assim. Depois de um tempo houve a mudança do currículo e acabou virando a dupla licenciatura em Letras com Línguas Vernáculas e Inglês. Boa parte do currículo foi para as disciplinas da língua materna e aquelas matérias em inglês que tanto me encantavam foram dando espaço para as disciplinas relacionadas ao português. Esse foi um dos principais motivos que na época me fez desencantar do curso. Eu queria estar ali para aprender o inglês, pois como eu não tinha recursos para pagar por escolas de idiomas e as tecnologias ainda não eram tão avançadas, eu dependia daquele espaço social para ter conhecimentos sobre essa língua. Tudo era muito difícil para mim.

Eu precisei ser muito forte para não abandonar o curso, embora por inúmeras vezes tenha cogitado essa possibilidade. Eram muitos obstáculos a superar: dificuldades financeiras para me manter num curso diurno (eu não podia me dar ao luxo só de estudar, precisava trabalhar), engravidei durante a faculdade, somado a tudo isso, a barreira linguística, pois na turma eu era a que tinha tido menos contato com o idioma, não tinha cursos, nem intercâmbios, só o inglês que tinha aprendido muito mais por conta própria do que pelo que a escola pública tinha me

³⁶ Disponíveis em: <https://www.hardware.com.br/comunidade/pc-xt/980423/>; <https://www.techtudo.com.br/listas/2019/06/dez-curiosidades-sobre-disquetes-que-fizeram-sucesso-nos-pcs-dos-anos-90.ghtml> . Acesso em: 08 jan. 2024.

proporcionado. Muitas vezes sofri preconceito dos colegas durante as aulas, mas mesmo falando errado e/ou com uma pronúncia não dentro dos moldes britânicos ou estadunidenses como era requisitado, eu não desisti e nunca reprovei uma matéria ou tirei nota inferior a um MS (8,0 -8,9) e tendo a maioria do meu histórico da graduação com SS (9,0-10,0).

Nessa caminhada na universidade tive uma professora que muito me marcou - a Prof. Dra. Elizabeth Santos Ramos, a quem eu sou eternamente grata pelas palavras de incentivo, pela afetividade com seus alunos e pelo olhar sensível de entender que cada aluno tem uma história de vida por trás. Foi por causa dela que eu não desisti do curso e me tornei a professora que ela me inspirou a ser e me incentivou a concluir a graduação.

Ingressei na docência pública em 2007 como professora concursada/efetiva de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Lauro de Freitas, um ano após ter terminado a graduação. Em 2009 conclui a Especialização em Língua Inglesa pela UNIFACS. Em 2010, fui aprovada e convocada no concurso da Prefeitura Municipal de Camaçari. Ficando até 2015 quando por motivos pessoais solicitei a exoneração. Em 2018, fui aprovada e convocada para o IFBA/BA chegando até a ser nomeada, mas devido à indisponibilidade de ter que trabalhar no interior do estado, não assumi o cargo.

Eu nunca almejei a docência no ensino superior. Sempre me vi como professora da Educação Básica, e tenho muito orgulho de atuar na base da educação, levando para essas crianças e jovens (maioria dos meus estudantes eram/são de zonas periféricas e de baixa renda) perspectivas de terem sonhos ainda maiores que os meus. Eu sempre repito para eles em sala de aula o slogan da campanha do ex-presidente americano, Barack Obama: **(YES, WE CAN!)**, como um mantra para mostrar que nós podemos ser o que quisermos ser e que o único meio para isso se tornar realidade é pela Educação.

Estudar fez a diferença na minha vida e da minha família, o que significa muito para mim estar agora como mestranda, pois apesar de todos os não que eu recebi, de terem me dito que eu não poderia aprender inglês, de que por ser preta e pobre eu não iria muito longe, apesar disso e muito mais, eu nunca deixei de sonhar e lutar pelos meus objetivos.

Por conta do projeto que realizei com os meus estudantes consegui ser aprovada em 2019 e ganhar uma bolsa de 8 semanas no Programa de Desenvolvimento dos Professores da Educação Básica no Canadá promovido pela CAPES/COLLEGE AND INSTITUTES CANADA. Esse projeto buscou motivar os estudantes para a aprendizagem do idioma por meio da apresentação de um musical em inglês baseados em trilhas sonoras de filmes e/ou clássicos da literatura que foram adaptados para o cinema/teatro. Nesse projeto, os alunos eram os protagonistas não apenas no palco, mas em todas as etapas do processo de

planejamento/criação/execução do musical. E foi um divisor de águas na minha experiência docente.

Esse projeto, em particular, me permitiu estar mais próxima dos estudantes, conhecer suas histórias individuais, reconhecer suas habilidades e suas potencialidades. Fazendo com que eles participassem ativamente, colaborando para um clima mais cooperativo, afetuoso, engajado e que tivessem os estudantes como parceiros do processo de ensino-aprendizagem. Trabalhando com esse projeto passei a rever a forma como eu ensinava, pois a experiência de ter os alunos tão ativos e participantes deveria ser em todos os momentos das aulas, não somente nos projetos esporádicos.

Imagem 4: Apresentações do Projeto I have a dream (2017, 2018)



Fonte: Compilação da autora³⁷.

Em 2019, tentei aplicar esse projeto com as turmas do Fundamental I, mas não tive o mesmo resultado dos anos anteriores com os adolescentes, visto que as crianças ainda não tinham a autonomia e a disposição que esses jovens demonstraram para que a execução do projeto ocorresse de maneira satisfatória.

Eu procuro me aperfeiçoar a cada dia para que os meus alunos possam ter o melhor ensino que eu puder ofertar, buscando sempre me aprimorar. E depois dessa experiência no Canadá, reacendeu em mim o desejo de fazer a pós-graduação, pois lá eu estava entre os 100 professores do Brasil inteiro que tinham uma prática pedagógica diferenciada.

³⁷ Montagem a partir de registros fotográficos de arquivo pessoal pela autora.

Início de 2020, já com a ideia do mestrado em mente, veio a pandemia do COVID-19. E apesar de ter sido um momento tão desafiador para a educação, eu me sentia preparada para enfrentá-lo com as ferramentas que eu já tinha e com toda a bagagem que a experiência no Canadá me propiciou. Conseguindo passar pela tentativa do ensino emergencial remoto e ajudar meus colegas professores nessa travessia também, pois ainda tem muito docente que não está preparado para a Cultura Digital.

Foi em meio a esse turbilhão de enfrentamentos que foi o período pandêmico que me surgiu a ideia do projeto de pesquisa (Celular em sala de aula, agora pode, professor(a): situações de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos letramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba). Ingressei no PPGLINC como aluna especial no semestre 2021.2 e no semestre seguinte iniciei o mestrado na área da Linguística Aplicada como aluna regular.

Como caminhos que se entrecruzam, a língua inglesa e as tecnologias fazem parte da minha história de vida pessoal e profissional. Era por meio de um aparelho Walkman que eu me conectava diariamente com o inglês através das músicas, que foram durante muito tempo a minha principal fonte de *input* (entrada) do idioma ou quando conseguia comprar uma revista *SpeakUp* que vinha acompanhada de áudio. Nessa época eu tinha que ficar avançando e retrocedendo a fita cassete para poder entender o que estava sendo dito e tentar repetir acompanhando as letras das músicas que eu copiava num caderninho de músicas ou das revistas.

Eu sempre sonhei conhecer o mundo e, por mais que eu não tivesse expectativas ou referências familiares que me propiciassem essa realização, eu sabia que eu precisava aprender inglês, que de alguma forma o idioma me abriria portas, quem sabe até como secretária executiva bilíngue, até cogitei fazer o vestibular para essa área.

Contudo, os rumos da vida me levaram para as salas de aula. E no dia que eu peguei o meu diploma na mão, eu jurei para mim mesma que os meus alunos teriam a melhor professora que eu pudesse ser para eles. E à medida que eu ensinava, eu aprendia mais. E queria sempre estar aprendendo mais, para ensinar melhor. Minhas aulas sempre tinham algo de inovador, eu sempre busquei por metodologias que envolvessem os estudantes, realizava projetos. Todo ano na escola tinha um projeto de inglês diferente (meio ambiente e sustentabilidade por meio de letras de músicas em inglês; cultura dos países falantes do idioma, profissões em inglês, soletrando em inglês e, por último, apresentação de um musical em inglês - antes da pandemia), e isso fazia com que os alunos passassem a gostar mais da disciplina porque sempre se perguntavam o que será que a *teacher* vai trazer hoje? E foi por meio de um desses projetos que eu ganhei a viagem de intercâmbio para o Canadá que eu tanto sonhava, com isso pude

destravar e alavancar mais o meu inglês e adquirir conhecimentos pedagógicos para a melhoria da minha práxis.

Mas com a pandemia, veio o isolamento social. E eu que estava sempre engajada e rodeada de alunos diuturnamente, me vi sozinha, afastada daquilo que me enchia de energia todas as manhãs ao sair para trabalhar. É aí que novamente entra a tecnologia na minha vida, pois foi pela tela do celular que eu consegui me reaproximar dos meus estudantes. E foi daí que surgiu a motivação para essa pesquisa, pois se eu aprendi a LI lá atrás quando a tecnologia não era tão avançada, por que não utilizar as TDICs como ferramentas para potencializar as aulas e a aprendizagem dos estudantes em língua inglesa?

3.4. Procedimentos éticos para pesquisas com seres humanos:

Tal estudo, por tratar de seres humanos como participantes da pesquisa, precisou ser submetido e só foi a campo e teve a geração de dados iniciada, após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA (CEP/EEUFBA), conforme parecer substanciado nº 5.615.386 emitido em 30 de agosto de 2022, constante no anexo B. Desde já reitero que busquei seguir os princípios éticos durante todo o processo, assegurando o respeito pela identidade, integridade, privacidade, confidencialidade e dignidade da instituição, dos discentes e dos profissionais envolvidos.

O primeiro passo foi obter a aprovação para a realização da pesquisa na instituição de ensino após diálogos com a gestão escolar e com a assinatura do termo de anuência. Em seguida, após a escolha da turma por parte da coordenação pedagógica da escola, foi realizada uma reunião com os estudantes no dia 03/10/22 e com responsáveis no dia 06 de outubro de 2022 para esclarecimentos sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa, bem como quais seriam os riscos.

Neste caso os riscos que se aplicam à pesquisa são os mesmos que os alunos correriam assistindo uma aula regular na escola. Entretanto, a professora/pesquisadora frisou com os pais toda a sua experiência docente e habilidade em saber lidar com possíveis problemas do âmbito escolar que pudessem gerar algum tipo de problema com os estudantes, como brigas em sala de aula, bullying etc., e que caso houvesse alguma situação inusitada durante as aulas que serviriam como geração de dados para a pesquisa que ela buscaria uma solução junto com a gestão escolar com base nas normas do regimento interno da escola.

Bem como foram informados que todos os dados gerados teriam caráter sigiloso e que qualquer divulgação na forma de relatório, dissertação, artigos etc., seria discutida com os

participantes envolvidos e que eles teriam que informar se desejariam que seus nomes aparecessem ou se preferiam permanecer anônimos por meio de códigos e/ou codinomes. O mesmo se aplicando à identificação da escola. Sendo essa pesquisa regida por rígidos princípios de ética, que preservem todos que se dispuserem a dela participar.

Esclareceu também que a pesquisa não incorreria em nenhuma espécie de custo para os estudantes/família e, em seguida, obteve dos responsáveis presentes as assinaturas do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) de acordo com a Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que precisavam ser obtidos por escrito antes da aplicação dos instrumentos de geração de dados. O que também gerou um atraso na pesquisa porque uma das dificuldades é a vinda dos responsáveis à escola, mesmo sendo convocados para uma reunião específica para a turma em questão. Após a assinatura dos responsáveis no TCLE, os estudantes também assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE).

Durante o período da pesquisa, busquei atender os protocolos de saúde vigentes no que tangia às medidas de prevenção à Covid-19.

Como na primeira tentativa ocorreram diversos fatores que interromperam as aulas e o bom andamento da pesquisa, a geração de dados não foi satisfatória. Dessa forma, a pesquisadora relatou o andamento da pesquisa ao CEP/EEUFBA no relatório parcial explicitando todos as intercorrências e informando que a pesquisa continuaria no período da primeira unidade letiva de 2023, o que foi analisado por este comitê e aprovado segundo parecer consubstanciado de número 5.953.143, que consta no anexo C. Assim, a retomada da pesquisa só começou após a aplicação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido com os responsáveis pelos estudantes e do recolhimento do Termo de Assentimento Livre-Esclarecido dos estudantes.

3.5. Instrumentos de geração de dados/Procedimentos de análises:

Para a geração de dados busquei por instrumentos que ressaltassem as vozes da professora-pesquisadora e dos seus estudantes, que valorizassem as suas opiniões sobre o tema em questão, e que buscassem atender aos objetivos de pesquisa, a saber: questionário inicial aplicado com os alunos, rodas de conversas com os estudantes, observação participante crítico/reflexiva sobre a minha própria prática, gravação de aulas em áudios e vídeos, diário de registro da professora-pesquisadora e devolutiva dos alunos sobre as situações de aprendizagem propostas usando o dispositivo eletrônico, que serão melhor detalhadas no capítulo das análises. Visto que ao analisar essas percepções é possível:

[...]um entendimento de como as percepções e interpretações dos eventos e das práticas discursivas dos participantes e de toda a equipe são influenciadas por próprias histórias, valores e pressupostos. O resultado é o reconhecimento de o desenho de projeto de pesquisa de cunho reflexivo precisa criar espaço e condições que permitam a emergência de **etnografia polifônica** (CLIFFORD, 1990), ou seja, com a consideração das vozes, princípios e agência dos participantes por meio da recepção e produção de tais vivências de forma crítica (e acrescentaria autocrítica reflexiva) de textos e relatos que expressem cultural e sensivelmente os processos complexos da pesquisa. A autoetnografia rompe com o silenciamento de questões da vida pessoal e o reposicionamento de vozes, os quais dificilmente seriam trazidos à tona por meio de metodologias não autocríticas/não reflexivas. Aqui, os leitores são convidados a repensar seus modos de vida para além do senso comum (Takaki, 2020, p. 10).

Pois as vivências da professora-pesquisadora nos caminhos do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa influenciaram a sua práxis e suas reflexões sobre sua prática levaram ao caminho desta pesquisa, que também quis ouvir as vozes e percepções dos seus estudantes no desenvolvimento desta pesquisa qualitativa interpretativista. Ao usar as minhas próprias narrativas nesse processo, adentrei pela autoetnografia de modo a ser pesquisador e pesquisado.

Para Marques; Satriano (2017, p. 376) na Educação, campo fértil para este tipo de pesquisa, as narrativas autobiográficas do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa, têm tido um grande contingente de produções, “tendo o destaque para a pesquisa junto ao professor, que coaduna a dimensão dupla, de investigação e formação (Souza, 2006; Cunha, 2009). Destacando-se nesta perspectiva o papel ativo do pesquisador como ator e investigador de sua própria história”.

3.5.1. Instrumentos de geração de dados

Como a primeira tentativa de geração de dados na 3ª unidade letiva de 2022 não foi bem-sucedida devido a inúmeras intercorrências, a pesquisa precisou ser retomada na 1ª unidade letiva de 2023, e reiniciou oficialmente após a aprovação do relatório parcial da pesquisa enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA conforme parecer consubstanciado de nr. 5.953.143 datado de 20/03/2023 (Anexo C)

Após aprovação do Comitê de Ética, retomei a pesquisa na escola, tendo como primeira ação uma reunião realizada no dia 28/03/2023 com os responsáveis para a aplicação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A). Em seguida, foram feitos os ajustes internos entre a professora/pesquisadora, a coordenação e a professora substituta³⁸ para organização do planejamento letivo para a unidade e distribuição dos alunos que participariam

³⁸ Obtive liberação da licença para estudo (mestrado), ficando afastada do trabalho pelo período de dezembro/2022 a 29/02/2024. Por esse motivo, foi encaminhada uma professora substituta para assumir as minhas turmas.

da pesquisa com a professora/pesquisadora e dos que não participariam e que ficariam com a professora substituta. Àqueles que se voluntariaram a participar foi aplicado o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Apêndice B) e feito o seu recolhimento no dia 03/04/2023.

Com os alunos devidamente selecionados e autorizados, reiniciamos a pesquisa com a aplicação do questionário inicial (Apêndice C) no dia 04/04/2013, tendo como objetivo específico identificar como se dava o acesso dos estudantes às TDICs no contexto domiciliar e escolar, qual a percepção deles quanto à proibição do uso do aparelho na escola, quais suas percepções sobre o uso dessa ferramenta para a aprendizagem e suas percepções sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Busquei também compreender como funcionava a dinâmica de ensino e aprendizagem na sala de aula, visando entender como os alunos utilizavam as tecnologias para a aprendizagem de inglês e quais recursos dos aparelhos celulares eles utilizavam para essa finalidade.

As primeiras aulas foram mais voltadas para a socialização e integração com o grupo, visto que embora eu fosse uma professora antiga na escola, naquele momento tinham alunos novatos e/ou que ainda não tinham sido meus alunos que não me conheciam nem a minha metodologia de ensino. Além disso, o fato de propor aulas onde a participação dos alunos deveria ser mais ativa criou uma espécie de estranhamento natural pelo fato de estarem acostumados com aulas de inglês apenas focadas na gramática e, ao propor uma ênfase maior na oralidade, alguns alunos ainda se sentiam tímidos em participar.

Logo nas primeiras aulas foram estabelecidos alguns combinados/regras de convivência de modo a deixar claro que o objetivo principal era a promoção da aprendizagem e que para isso ocorrer seria necessário o empenho de ambas as partes. Definimos o celular como o principal meio de comunicação e acesso aos conteúdos e tarefas via grupo de WhatsApp. Explicando que iríamos utilizar da metodologia da sala de aula invertida e, por isso, alguns materiais prévios e orientações seriam encaminhados por este canal de comunicação, de modo a otimizarmos o tempo de aula para a prática da oralidade em situações de aprendizagem nas quais os estudantes necessitariam realizar um estudo prévio do objeto de conhecimento a ser abordado em cada aula, de modo a terem maior condição de participarem e/ou redimirem suas possíveis dúvidas. Visto que embora o grupo era do 9º ano, ainda não tinha desenvolvido algumas habilidades prévias, sendo necessária a retomada de alguns conteúdos/vocabulários dos anos anteriores.

Nesta pesquisa atuei como observadora-participante, ficando responsável pela instrução dos conteúdos a estes estudantes e ao mesmo tempo gerando dados para a minha pesquisa. Tais

observações se deram num período de uma unidade letiva (com uma carga horária das aulas de língua inglesa de 02 aulas semanais) ficando com a turma do início de abril até 12 de junho de 2023. Período este que objetivei gerar dados a fim de observar como ocorre a interação do uso do celular com as atividades de sala de aula de língua inglesa.

As observações durante as aulas foram registradas no diário de campo, no qual busquei descrever com detalhe o que ocorreu durante as aulas, de modo a colaborar com as análises. Esses registros foram feitos ao longo das aulas, assim como alguns registros em áudio e vídeo dos nossos encontros (não foi possível registrar tudo devido à logística). É salutar ressaltar que, por ter pedido consentimento e informado que estaria gravando as atividades sendo realizadas, não encontrei nenhum tipo de resistência dos estudantes a essa prática, visto que o celular também estava sendo utilizado nas atividades, o que causou uma certa naturalidade aos estudantes.

Como algumas respostas ao questionário foram bastante vagas (do tipo sim, não), busquei realizar uma roda de conversa gravada em áudio que se caracterizou mais como uma conversa informal na qual retomei alguns questionamentos do questionário inicial e ao participarem de forma coletiva, algumas respostas foram mais substanciais.

Ao analisar o decorrer das aulas, ia planejando e executando ações de acordo com essas reflexões e buscando, além de incorporar esse dispositivo às práticas de ensino/aprendizagem, suscitar reflexões quanto ao uso crítico das tecnologias propondo um letramento digital que fosse para além do uso apenas das ferramentas. Assim, as situações de aprendizagens propostas por meio do celular também podem ser consideradas como dados de pesquisa pois, nessa perspectiva, podem mostrar quanto a professora foi capaz ou não de refletir, ou como estava tentando inserir o celular na sua práxis. Se de modo ainda funcional, ou ampliando para um letramento mais crítico/reflexivo.

As atividades, os vídeos produzidos pelos alunos sobre a sua rotina, as tarefas propostas, as conversas/orientações postadas no grupo do WhatsApp, somado aos instrumentos formais (questionário, roda de conversa, diários de campo) constituem os instrumentos de geração de dados. Conforme sistematizados nos quadros dos instrumentos da pesquisa e de acompanhamento das atividades a seguir.

Quadro 04: Objetivos de pesquisa / instrumentos para geração de dados

Objetivos de pesquisa	Instrumentos
a) Investigar como se dá o acesso dos estudantes às TDICs no contexto domiciliar e escolar;	Questionário inicial, roda de conversa com os estudantes e observação participante
b) Identificar como os estudantes veem o uso do celular em sala de aula e como o utilizam para a aprendizagem de Língua Inglesa;	Questionário inicial, rodas de conversas com os estudantes, observação participante
c) Analisar como a partir do desenvolvimento de práticas de letramentos digitais por meio das situações de aprendizagem utilizando o celular em sala de aula contribuíram ou não para o engajamento e aprendizagem dos estudantes nas aulas de Língua Inglesa e propor mudanças para a melhoria do ensino de LI nesta escola.	Rodas de conversas, observação e gravação de aulas em áudios e vídeos, diário de campo/de registro da pesquisadora; avaliação das atividades
d) Refletir sobre como a inserção das tecnologias digitais tem contribuído para a minha auto-heteroecoformação (tecnológica) e melhoria da minha prática pedagógica.	Diário de campo da professora/pesquisadora, narrativas autoetnográficas do seu processo de auto-heteroecoformação tecnológica

Fonte: autoria própria

Para além desses instrumentos, também tomei como base para as análises a discussão sobre documentos curriculares que tratam do ensino de línguas com tecnologias, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da BNCC - Base Nacional Curricular Comum (2018), do Documento Referencial Curricular Bahia (DCRB), do Documento Curricular Referencial do Município (ainda em construção), do Projeto Político-Pedagógico da escola e seu Regimento Interno.

Para tratamento dos dados, as notas de campo foram selecionadas e parcialmente digitadas, os vídeos/gravações de aulas foram parcialmente transcritos, ou seja, apenas as partes em que o celular foi utilizado como instrumento e/ou momento de reflexão nas aulas. Algumas atividades e produções de vídeo/imagem feitos pelos alunos sobre suas rotinas foram selecionados para a análise. Todos os dados foram gerados durante as aulas apresentadas no quadro 5 e nas interações no grupo do WhatsApp do grupo.

Quadro 5 – Datas/planejamento das atividades

Março de 2023	
Início do ano letivo: 06 março Parecer de Aprovação do CEP/EEUFBA para o relatório parcial: 20 março Reunião com pais (TCLE): 28 março	
Abril de 2023	
Segunda-feira	Sexta-feira
03/04 – Conversa com os alunos sobre a pesquisa/aplicação do termo de Assentimento (TALE)	07/04 – Feriado Semana Santa
10/04 – Aula suspensa por motivo de insegurança	14/04 – Apenas dois alunos presentes neste dia (replanejar a atividade)
17/04 – Situação de aprendizagem 1	21/04 – Feriado Tiradentes
24/04 - Situação de aprendizagem 1	28/04 – Atividade avaliativa
Maio de 2023	
Segunda-feira	Segunda-feira
01/05 – Feriado Dia do Trabalhador	05/05 - Situação de aprendizagem 2
08/05 - Situação de aprendizagem 2	12/05 - Situação de aprendizagem 3
15/05 - Situação de aprendizagem 3	19/05 – Aulas suspensas por conta de problema na fossa/sumidouro da escola
22/05 – Aplicação da Prova da Olimpíadas Brasileira de Astronomia nas turmas de 9º ano	26/05 – Atividade de revisão para avaliação
29/05 – Avaliação Multidisciplinar	
Junho de 2023	
Segunda-feira	Segunda-feira
02/06 - Situação de aprendizagem 4	05/06 - Situação de aprendizagem 4
09/06 – Ponto Facultativo (Feriado de Corpus Christi)	12/06 – Devolutiva das atividades; média da unidade para os alunos; Encerramento dos encontros.

Fonte: autoria própria

3.5.2. Procedimentos de análise

Para a análise dos dados utilizei a triangulação, visto que a mesma nos permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou negar uma asserção, combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação (Bortoni-Ricardo, 2008). No momento de análises, os dados que foram gerados durante a pesquisa foram categorizados a posteriori (Leffa, 2023) seguindo um parâmetro de organização no qual as respostas identificadas em cada um dos instrumentos de pesquisa foram sendo classificadas/categorizadas de modo a responder aos objetivos/perguntas de pesquisa, sendo analisados por uma perspectiva interpretativista dos dados em busca de respostas para esses questionamentos.

A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007, p. ix). Tais procedimentos incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas), etc. Esse tipo de pesquisa também é chamado de pesquisa interpretativa.

Por se tratar também de uma pesquisa de cunho autoetnográfico, nesta investigação procurei seguir uma abordagem interpretativista de dados, relacionando os fatos, o contexto da sala de aula, as narrativas autoetnográficas da professora/pesquisadora e a participação/engajamento/motivação dos alunos perante as atividades propostas por meio deste dispositivo.

No momento da triangulação dos dados, os registros feitos pela professora-pesquisadora ainda não se constituem como dados de fato, mas fontes para dados. Por isso, o processo de converter as fontes documentais em dados é um trabalho de indução analítica por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e suas asserções. (Bortoni-Ricardo, 2008), cabendo à pesquisadora uma análise interpretativista desses dados.

As atitudes procedimentais para esta análise foram:

- a) Leitura detalhada de todas as respostas dos estudantes ao questionário inicial;
- b) Leitura do diário de bordo da pesquisadora das observações-participante das aulas, notas de campo e rememoração de narrativas relacionadas tanto ao período pandêmico, como de todo o seu processo auto-heteroecoformativo;
- c) Leitura dos excertos extraídos das gravações das aulas e das rodas de conversas com os estudantes;
- d) Leitura das devolutivas das atividades feitas pelos estudantes;
- e) Leitura dos documentos norteadores do currículo: PCNs, BNCC, DCRB, capítulos referentes ao componente de Língua Inglesa e da Cultura Digital referente ao currículo municipal ainda em construção do qual participei do processo e tive acesso a esse material e do PPP e Regimento Escolar da escola.
- f) Após várias leituras extensivas de todo os dados gerados durante a pesquisa, busquei organizá-los por categorias de acordo com os objetivos de pesquisa e proceder com as análises interpretativas de acordo com o suporte teórico que embasaram este trabalho.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.

Neste capítulo, apresento a análise e discussão dos dados obtidos através da geração de dados. As seções aqui apresentadas foram organizadas de acordo com as categorias organizadas na triangulação dos dados gerados, tendo como base os objetivos de pesquisa. Inicialmente, investigo a questão do acesso e uso das tecnologias digitais no contexto domiciliar e escolar, analisando as respostas obtidas por meio do questionário inicial e das observações em sala de aula. Em seguida, apresento o contexto escolar de proibição do uso do celular em sala de aula e as percepções dos participantes da pesquisa quanto ao uso do celular em sala de aula e para a aprendizagem de Língua Inglesa. Na terceira seção, discorro sobre as situações de aprendizagem por meio do celular e analiso de que maneira essas atividades contribuíram para a aprendizagem e motivação dos estudantes. Por fim, apresento as minhas análises e percepções quanto ao uso dessa ferramenta para o ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola pública e no meu processo auto-heteroformativo e quais melhorias podem ser adotadas através das práticas de multiletramentos e letramentos digitais para o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa no contexto de escola pública.

4.1. Acesso e uso das tecnologias digitais

Uma das categorias de análise levantada através dos dados gerados por esta pesquisa, ao investigar como se dá o acesso dos estudantes às TDICs no contexto domiciliar e escolar, refere-se ao acesso às tecnologias e seu uso por estudantes e como isso impacta no desenvolvimento dos letramentos digitais dos discentes.

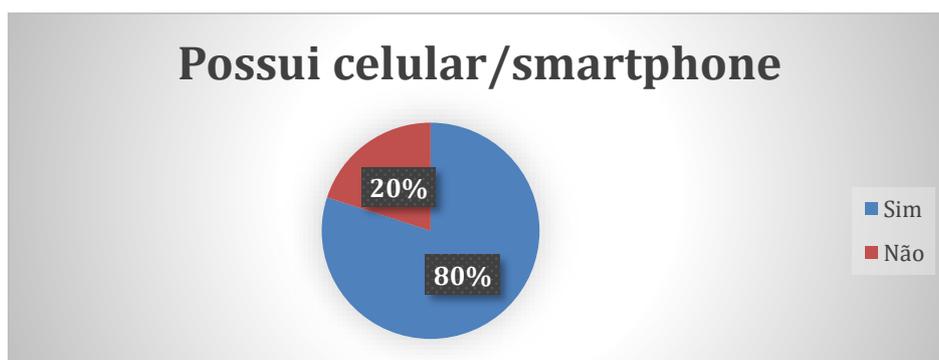
Embora os dados nacionais apontados pelas pesquisas institucionais, a exemplo da PNAD Contínua, TIC Domicílios e TIC Educação, apontem para um crescimento da acessibilidade aos meios digitais, o acesso ainda não chega a todos e nem todos possuem equipamentos conectados. Esse fato também foi um dos problemas enfrentados pela minha pesquisa, pois a escola onde ela foi aplicada não dispunha de sinal de internet que chegasse com qualidade nas salas de aulas, pois a internet existente na escola era acessada apenas nos espaços administrativos e restrita aos funcionários/professores.

Para que a pesquisa ocorresse, foi necessário que a professora/pesquisadora custeasse com recursos próprios um ponto de acesso à internet na sala de aula para que os estudantes realizassem as atividades propostas por meio dos seus dispositivos móveis, uma vez que a escola também não dispunha de computadores para uso dos alunos e os tablets educacionais

ofertados aos estudantes em 2021 pela Secretária Municipal de Educação tornaram-se inviáveis, conforme já foi descrito no capítulo metodológico, o que suscitou o celular a ser objeto da pesquisa devido à sua viabilidade e acesso pelos participantes.

Inicialmente, para investigar como se dava o acesso dos estudantes às TDICs no contexto domiciliar e escolar foram analisadas algumas perguntas do questionário inicial que se referiam a esse tema. Assim, ao questionar quais tecnologias digitais os alunos possuíam, a maioria sinalizou possuir algum tipo de dispositivo móvel.

Gráfico 1: O acesso dos estudantes ao celular (*smartphone*)



Fonte: autoria própria

Quadro 6: Acesso aos demais dispositivos

ESTUDANTE	CELULAR	SMARTPHONE	TABLET	TABLET EDUC.	NETBOOK	NOTEBOOK	DESKTOP
E1	X						
E2	X						
E3				X		X	
E4				X			
E5		X	X			X	
E6		X					
E7		X					
E8		X	X				
E9		X					
E10	X						
E11		X					
E12	X					X	
E13	X						
E14							
E15	X						

Fonte: autoria própria

Como pode ser analisado pelo gráfico e tabela acima, os estudantes em sua maioria responderam ter um celular ou *smartphone*. Contudo, foi percebido pela pesquisadora que os estudantes, embora considerados nativos digitais (Prensky, 2001), não estavam familiarizados com as nomenclaturas dos dispositivos e não discerniam da diferença entre um celular

convencional e um *smartphone*, inferindo-se que eles consideravam que ambos seriam celulares, pois ao observar os aparelhos que eles trouxeram para a sala de aula ao longo da pesquisa, foi constatado que todos eram celulares do tipo inteligentes, ou seja, *smartphones*. Esses alunos não são da época dos celulares convencionais que permitiam apenas fazer uso de ligações e poucas tarefas como enviar um torpedo³⁹ dentre as suas poucas funcionalidades.

Embora tenha sido explicado na leitura prévia do questionário inicial, os alunos tiveram esse equívoco nas respostas do mesmo e sinalizaram que seis possuíam celulares (sem ser *smartphone*) e seis que possuíam *smartphones*. O que na verdade eram todos aparelhos celulares do tipo inteligente, totalizando 12 estudantes que possuíam aparelhos celulares do tipo *smartphone*, e três que não possuíam nenhum tipo de celular próprio, mas que utilizariam os dispositivos dos seus pais/responsáveis, uma vez que os mesmos, ao permitirem a participação dos estudantes à pesquisa, se dispuseram a disponibilizar seus equipamentos para que os alunos participassem das atividades propostas em casa e/ou na escola.

Dentre os alunos que não possuíam nenhum tipo de celular, dois possuíam os tablets educacionais ofertados pela SEMED, que funcionavam, mas com restrições de memória e velocidade de processamento, e um deles possuía tanto o tablet educacional quanto um notebook.

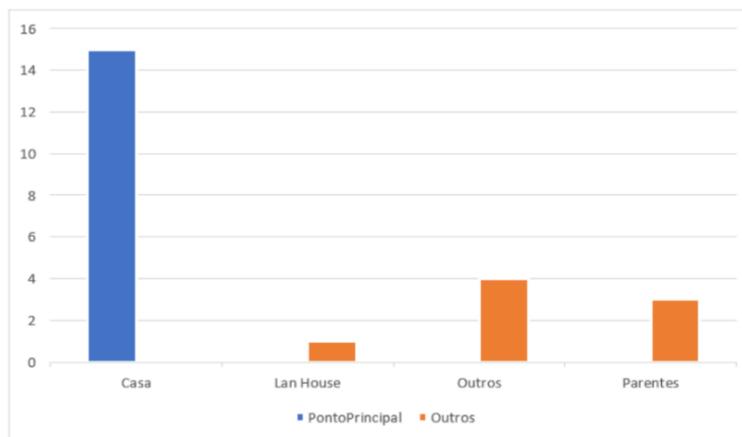
Dos alunos que mencionaram possuir celular e/ou *smartphones*, um também possuía um tablet, o outro também possuía notebook e o terceiro possuía além do *smartphone*, um tablet e um notebook. Apenas um estudante não possuía nenhum tipo dos dispositivos citados.

Mesmo não tendo computadores disponíveis para o uso das tecnologias nas escolas e para todos os estudantes, um dado significativo que não pode deixar de ser mencionado é que o número de estudantes que possuem algum tipo de acesso às tecnologias tem aumentado e que o uso do celular tem se destacado entre eles.

Se, na escola, os alunos não têm tido acesso à internet, todos os estudantes que participaram desta pesquisa relataram ter internet via wi-fi em suas residências, bem como o acesso às redes móveis de dados em sua maioria por meio do 4G, revelando que nesta parcela de estudantes, o acesso à internet era apenas um problema no contexto escolar, visto que todos tinham acesso em suas residências.

³⁹ Torpedo era a nomenclatura popular utilizada pelos usuários dos celulares convencionais para as *SMS* (*Short Message Service*) em sua tradução serviço de mensagens curtas.

Gráfico 2 – Locais de acesso à internet



Fonte: autoria própria

O que coaduna com os dados da pesquisa da TIC Domicílios 2023⁴⁰ que revelou que a internet está presente em 84% dos lares brasileiros. Um aumento de 4% em relação a 2022, impulsionado pelo crescimento de acesso nas classes C e DE. Embora os números tenham aumentado em relação aos anos anteriores, ainda demonstram que há uma desigualdade de acesso e que precisa haver investimentos e políticas públicas para levar o acesso à internet a todas regiões e classes sociais.

Em nota publicada em 17/05/2023⁴¹, o atual Ministro das Comunicações, Juscelino Filho, ressaltou que apesar do alto índice de conexão em todo o país, os números mostram a desigualdade na inclusão digital da população, fato abordado com muita frequência pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ao afirmar que "levar conectividade para todos os brasileiros é um grande desafio. Mas estamos trabalhando duro e vamos levar essa conexão, principalmente para os brasileiros que estão nas regiões mais remotas e estão desassistidos".

Tais fatos demonstram mudanças de posicionamentos políticos em relação ao acesso à internet, visto que o antigo governo negou aos estudantes em pleno período pandêmico o acesso à educação por meio digital⁴² ao vetar o Projeto de Lei que previa ajuda financeira para internet para professores de todas as etapas da Educação Básica, alunos de escolas públicas pertencentes a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e os matriculados em escolas de comunidades indígenas e quilombolas. O

⁴⁰ Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/classes-c-e-de-impulsionam-crescimento-da-conectividade-a-internet-nos-lares-brasileiros-mostra-tic-domicilios-2023/>. Acesso em 09 Dez. 2023.

⁴¹ Disponível em <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2023/maio/80-dos-domicilios-brasileiros-possuem-acesso-a-internet-aponta-pesquisa>. Acesso em 10 jun. 2023.

⁴² Notícia disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas> . Acesso em 27 nov. 2023.

que teria ajudado em muito a reduzir os impactos da pandemia na educação, visto que um dos maiores empecilhos para as aulas remotas era o acesso dos estudantes à internet.

De acordo com pesquisa realizada por Caetano; Silva Júnior e Teixeira (2020), percebeu-se que a proposta de ensino remoto representou um grande desafio para a educação, pois as escolas das redes privadas e estaduais até se adequaram à plataforma **online**, mas a rede municipal foi a que mais enfrentou empecilhos devido à dificuldade de acesso dos estudantes.

Nas palavras de Kersch; Schlemmer e Martins (2021, p. 13):

Em 2020, um vírus, uma entidade não humana, transformou por completo as nossas vidas, em função da sua agência sobre nós e sobre o mundo, nos colocando em isolamento físico, e a tecnologia digital em rede, outra entidade não humana, permitiu que continuássemos interagindo socialmente, nos comunicando, estudando, trabalhando, evitando o completo isolamento social. Nem todos, todavia, puderam se locomover da mesma forma. A pandemia escancarou as enormes desigualdades sociais que ocasionam exclusão ou acesso limitado às tecnologias digitais e à rede evidenciando a necessidade de políticas públicas tanto de acesso, quanto de formação. (grifos meus)

No início de 2023, o atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 14.533/2023⁴³, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (Pned). A intenção é garantir o acesso, sobretudo das populações mais vulneráveis, a recursos, ferramentas e práticas digitais. Composta de quatro eixos de atuação (inclusão digital, educação digital escolar, capacitação e especialização digital e pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação), a Pned vai articular os programas, projetos e ações de municípios, estados, Distrito Federal e União, de diferentes áreas e setores governamentais, para potencializar e melhorar os resultados dessas políticas públicas.

Entre as ações previstas estão o treinamento de competências digitais, midiáticas e informacionais e a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais. Está prevista também a promoção da conectividade segura e da proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial de crianças e adolescentes. Tais ações demonstram um novo olhar do governo para as políticas públicas relacionadas à inclusão digital na educação e espera-se que tal lei traga avanços para o problema tecnológico nas escolas, tanto a nível de acesso aos equipamentos e à internet quanto à formação docente para o uso crítico e significativo desses dispositivos em atividades pedagógicas.

⁴³ Lei disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em 05 dez. 2023.

Para Zacharias (2016), deve-se considerar os princípios reconhecidos para aprender ao pensarmos em desenvolver o letramento digital. Para ela, as diversas mídias já fazem parte da vida dos alunos, seja para se divertir, compartilhar informações, interagir, fazer pesquisas ou jogar. Não sendo justo que fiquem de fora dos espaços educativos, pois sendo a escola a principal agência de letramento, ela precisa desenvolver nos alunos as competências necessárias para que possam atuar de maneira efetiva na sociedade da informação e comunicação.

Espera-se que, com a Política Nacional de Educação Digital (Pned), novos investimentos em acesso e formação docente suscitem um novo cenário para as práticas de letramentos digitais nas escolas, de modo que promovam ações coletivas e não apenas fatos isolados de alguns professores que reconhecem a importância desse letramento no ambiente escolar.

4.1.2. Proibição do uso de celular na sala de aula

Esta pesquisa foi entrecortada pelo período pré/pós pandêmico e as mudanças de paradigmas advindas destes períodos. Antes da pandemia, o celular era proibido no espaço escolar da pesquisa baseado nas leis que proibiam o uso deste dispositivo em sala de aula⁴⁴ e no regimento escolar vigentes. Admito que, enquanto professora desta unidade escolar, muitas vezes tive a postura de proibição do celular, quando ainda não conseguia enxergar as suas possibilidades pedagógicas.

O cenário dos impeditivos legais passaram a vigorar a partir da aprovação em 03 de junho de 2009 do Substitutivo ao Projeto de Lei No 2.246, DE 2007 (Apensos os PL's nº 2.547, de 2007, e nº 3.486, de 2008) que proíbem o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aula dos estabelecimentos de educação básica e superior. Com a ressalva de que seriam admitidos, nas salas de aula de estabelecimentos de educação básica e superior, aparelhos eletrônicos portáteis, desde que inseridos no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e devidamente autorizados pelos docentes ou corpo gestor.

Foi apenas em 2007 que a Apple lançou o primeiro Iphone, o que passou a mudar a história dos *smartphones* e a relação que temos com eles hoje em dia. O sistema Android foi

⁴⁴Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286#:~:text=O%20PL%202.547%2F2007%20veda.nas%20escolas%20p%C3%BAblicas%20do%20Pa%C3%ADs. Acesso em: 08 mar. 2023.

surgir apenas em 2008 e de lá para cá muitos modelos e versões já foram lançados, incluindo mais funcionalidades e aplicabilidades para esses aparelhos e, ao contrário do uso restrito a ligações e envios de mensagens dos celulares convencionais, é possível fazer muitas coisas por meio desses telefones inteligentes e essas transformações mudaram também as formas como ensinamos e aprendemos e de como nos relacionamos com estes dispositivos.

Recordo-me que de 2010 a 2015 estive na gestão dessa escola durante quatro anos como vice-diretora e dois anos como diretora, e proibíamos também o uso do celular. Tinha até uma caixinha onde os alunos colocavam os equipamentos quando eram solicitados pelos professores e só retiravam com a presença do seu responsável.

Ao retornar para a função de professora em 2016, a minha atitude ainda era a de não-aceitação, de negação, de proibição desses dispositivos. Essa atitude de distanciamento de tais tecnologias em sala de aula revela, conforme Arruda (2013, p. 233-234), que:

[n]ão queremos lidar com aquilo que remodela nossas relações, mas aceitamos aquilo que amplia nossas capacidades humanas, como o celular, avião e editores de textos, em uma percepção técnica da inovação. Por outro lado, Hobsbawm (2001) afirma que são atribuídas resistências às tecnologias quando há mudanças de cunho social em sua aplicação (como transformações nas relações de poder na escola, por exemplo). Entretanto, o grande paradoxo da resistência é que as tecnologias que promovem a ampliação de nossas capacidades físicas e constroem uma sensação de melhoria de nossas condições técnicas promovem também alterações de âmbito cultural e social. Dito de outra maneira: as tecnologias transformam nossas vidas e somos transformados por elas.

Uma das transformações que mais me afligia era a relação de poder no sentido de que o conhecimento não advinha apenas do meu conhecimento enquanto professora, ele estava disponível na palma da mão por meio de um equipamento com acesso à internet (e nesse sentido o celular era uma ameaça) e sair dessa **zona de conforto** implicava para mim sair da posição daquele que detém todo o conhecimento para ensinar, para aquele que aprende e se transforma para ensinar.

À medida que passei a aprender mais sobre como usar as TDICs eu fui melhorando a minha própria aprendizagem e, conseqüentemente, a forma como ensinava. Pois, foi através das minhas buscas pela internet usando o celular que fui não apenas melhorando o meu inglês, como fui melhorando a forma como eu o ensinava para meus alunos.

Dessa forma, eu comecei a enxergar as possibilidades de como inserir o celular nas atividades pedagógicas. E quando veio a pandemia em 2020, o fato de ter conhecimento sobre as TDICs e de como utilizá-las me ajudou a passar por aquele momento tão delicado para a educação e ajudar meus pares com as tecnologias utilizadas para ensinar e conectar os

estudantes com a escola e, apesar de não conseguir atingir a todos devido ao acesso restrito às tecnologias, o celular fez encurtar a distância e a saudade dos alunos/professora.

Por meio da ubiquidade⁴⁵, o celular conectado à internet levou o lugar do professor e da escola para as casas dos estudantes, tornando-se uma ferramenta de grande valia no período pandêmico. Em 2022, quando enfim retornamos para as aulas presenciais, como deixar agora o celular fora da escola? Será que todas as possibilidades pedagógicas que surgiram principalmente em decorrência da pandemia deveriam ser esquecidas?

Ao questionar os estudantes sobre se era permitido ou não o uso do celular na escola e em quais circunstâncias, as respostas não foram unânimes quanto à proibição, demonstrando um descumprimento das normas da escola. Cinco estudantes afirmaram ser proibido e que mesmo assim o utilizavam (E1, E2, E4, E7, E14, E15). Outros achavam que a proibição dependia do professor (E3, E5, E8, E9, E11, E12, E13). O estudante E6 não respondeu se era proibido ou não, mas condicionou o seu uso à permissão da sua mãe para levar o celular para escola. Apenas o estudante E10 afirmou ser proibido e não fazer uso do celular na escola. Conforme pode ser observado nos excertos abaixo extraídos do questionário inicial.

Quadro 7 – As resposta dos estudantes sobre o uso/proibição do celular na escola

Excerto	Estudante	Opinião
01	E1	“Não permite, eu uso às vezes para fazer uma pesquisa, para responder meus pais ou falar com algum familiar, e às vezes até para jogar ou ouvir músicas, mas eu uso mais para pesquisas.”
02	E2	“Não permite. Eu utilizo em momentos oportunos tipo aulas vagas, intervalo e após terminar uma atividade caso não tenha problema, e eu uso para ouvir música e jogar.”
03	E3	“A permissão é apenas para usar quando o professor libera o uso ou no recreio.”
04	E4	“Não, ajuda com o aprendizado para fazer as tarefas”.
05	E5	“Alguns professores não. Depende. Se for para estudar eu uso para isso, senão eu jogo ou assisto séries.”
06	E6	“Eu uso quando minha mãe permite que eu leve pra escola.”
07	E7	“A escola não permite, mas também não há um monitoramento firme quanto ao uso do celular na sala. Eu uso somente quando tenho que tirar foto do quadro quando não termino de copiar a atividade, ou para enviar a foto para quem faltou no dia.”
08	E8	“Depende muito do momento e da aula, mas no geral acho que sim. Eu utilizo para fazer alguma pesquisa em sala, para fotografar os assuntos do quadro pros alunos que faltaram e para me comunicar com minha família no fim das aulas.”

⁴⁵ **Ubiquidade** significa **estar presente ao mesmo tempo em todos os lugares**. É a propriedade ou estado do que é ubíquo, que é a capacidade de estar ao mesmo tempo em diversos lugares. Dessa forma, As redes de transmissão de dados e as tecnologias de informação e comunicação podem ser consideradas ubíquas. Hoje em dia, os sinais de internet, televisão e comunicações móveis estão disseminados por toda a parte e se encontram disponíveis em todo momento permitindo o acesso à informação em qualquer lugar e a qualquer momento. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ubiquidade/>. Acesso em 17 dez. 2023.

09	E9	“Permite só para tirar fotos das atividades do quadro. Se não for para isso o(a) prof(a) não deixa e eu uso em sala de aula.”
10	E10	“Não, eu não uso o celular na escola.”
11	E11	“Nem todos os professores aceitam o uso do celular em sala de aula, eu utilizo no recreio.”
12	E12	“Sim com a permissão do professor para fazer cálculos como na atividade de geografia.”
13	E13	“Só em algumas aulas, mas em outras não.”
14	E14	“Não, eu pego o celular da minha amiga, mas é para tirar foto,”
15	E15	“Não, eu utilizo para cálculos e pesquisas.”

Fonte: autoria própria adaptado do questionário inicial

Dentre as atividades que poderiam ser consideradas pedagógicas, três alunos citaram o uso para pesquisa. Os demais usos estavam associados à comunicação (falar com pais/família/colegas), entretenimento (jogos, ouvir músicas e assistir séries) e a ferramenta (calculadora) que ficou indefinida se o seu uso seria um suporte mais rápido ou por uma dificuldade em realizar os cálculos por conta própria. Observei que nenhum aluno citou ter usado o celular em alguma atividade pedagógica orientada pelos professores. Algumas das falas que mais me chamaram a atenção foram:

Excerto 07: “A escola não permite, mas também não há um monitoramento firme quanto ao uso do celular na sala de aula. Eu uso somente quando tenho que tirar foto do quadro quando não termino de copiar a atividade, ou para enviar a foto para quem faltou no dia” (E7, Questionário Inicial).

Nessa fala, E7 percebe uma falta de posicionamento da escola e numa visão até mais crítica que os demais. Pois afirma que não permite, mas que também não há um monitoramento cabendo o bom senso do aluno para o não uso ou uso inapropriado. Nesse caso a estudante compreende que se de fato fosse para ser proibido caberia à escola um posicionamento mais firme, revelando uma fragilidade na comunicação/monitoramento com os alunos. Revelando também, assim como os demais, uso do celular para tirar fotografia do quadro.

Excerto 09: “Permite só para tirar fotos as atividades do quadro se não for por isso o prof(a) não deixa o uso na sala de aula” (E9, Questionário Inicial).

Percebeu-se além da fala de E9, quase como um consenso nas falas dos estudantes que relataram a permissão dos professores para utilizar o equipamento na sala apenas para tirar foto do quadro, revelando o uso do aparelho como um substituto do ato de copiar a tarefa, seja porque não o fez para utilizar-se da foto, porque o tempo não foi suficiente recorrendo a esse

mecanismo para não perder o apontamento da aula ou para compartilhar com algum colega que faltou.

A partir dessas falas, cabe a nós docentes uma reflexão sobre como deve ser o uso das TDICs, com qual propósito e finalidade, pois esse uso precisa ter uma finalidade pedagógica, estar aliado a abordagem de metodologias e aprendizagens ativas e visar o desenvolvimento de competências digitais, a exemplo da competência geral 5 da BNCC a qual busca

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018 p.7)

A BNCC também prega que “incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como **meio** ou **suporte** para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos **com** e **sobre** o uso dessas TDICs”. E nesse sentido, “[...] o professor não precisa ser o detentor do conhecimento técnico sobre o uso das ferramentas disponíveis, mas sim o mediador que vai auxiliar os estudantes na reflexão sobre os melhores usos possíveis das TDICs.” Para além, Behrens afirma que:

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual o professor e alunos participam de um processo conjunto de aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta (Behrens, 2013, p.84).

Assim, o desafio maior a meu ver está relacionado à quebra de paradigmas tradicionais do modo de ensinar e aprender e, conseqüentemente, de enxergar novas possibilidades para o uso das tecnologias para além do funcional. Pois, ao buscar um trabalho com as tecnologias, o professor precisa ter claro quais objetivos pedagógicos se deseja alcançar, como se deve dar essa mediação pedagógica e quais posturas os alunos devem assumir ao fazerem uso de tais recursos. Pois, se apenas transpor o conteúdo do quadro para um projetor e os alunos acompanharem passivamente sem nenhuma participação mais ativa ou até mesmo colaboração nesse processo, é o mesmo que dar uma aula tradicional com tecnologias.

Fazendo uma comparação com a letra da música do Lulu Santos: “[...] *nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia... [...] tudo muda o tempo todo no mundo...*”. Parece que

o mundo todo muda, as tecnologias avançam e a escola ainda insiste num modelo de aula tradicional do século XIX, numa visão centrada na figura do professor. Numa época em que os avanços tecnológicos, a exemplo da inteligência artificial, vêm progredindo em diversos setores, a educação não pode e não deve ficar para trás. Para Moran (ano da publicação), o mundo está mudando de forma bastante imprevisível:

Nos últimos anos, o cenário se transformou profundamente. O smartphone é onde tudo acontece. O tempo todo olhamos para sua tela, teclamos, pesquisamos, compartilhamos, jogamos, compramos, rimos, nos relacionamos e aprendemos. É o aparelho que carregamos para todos os lugares, nosso companheiro inseparável, a pequena tela que aumenta, que integra milhares de aplicativos e soluções antes soltas. Os assistentes pessoais dialogam com as pessoas, aprendem com elas, propõem soluções cada vez mais personalizadas e produtivas. O mundo mudou, e está mudando de forma bastante imprevisível. A inteligência artificial avança em todos os dispositivos, os objetos do cotidiano se conectam à rede, a realidade aumentada invade o dia a dia, os robôs começam a ter inteligência para trabalhar em áreas criativas, antes próprias só dos humanos. Há robôs ou aplicativos que escrevem histórias, que desenham novos edifícios, que se adaptam a cada aluno e lhes ensinam línguas.[...] Nesse cenário tão dinâmico, a escola parece parada no tempo. Está off-line em um mundo on-line. O Whatsapp é o aplicativo que expressa a febre da atualização incessante, ao vivo, em multigrupos, do fluir incessante de mensagens, vídeos, comentários. A escola parece um museu, um outro mundo, um espaço de confinamento, quadrado, com tempos marcados para cada área de conhecimento, para cada atividade, para cada avaliação. A escola parece fora do lugar em mundo conectado on-line (Moran, 2017 p. 64-65).

Negar essas transformações é fechar os olhos para as mudanças comportamentais da sociedade e esperar que esses jovens que já acordam conectados aprendam como nós fomos ensinados no passado. Um passado que para eles é muito distante porque já nasceram numa era permeada pelas tecnologias. Logo, esperar que aprendam de modo totalmente analógico, que fiquem **quietos e de boca fechada** durante todos os tempos de aulas é subestimar a capacidade que esses jovens têm de exercer o seu protagonismo em sala de aula. E, conseqüentemente, nestes casos, a tecnologia vai servir muito mais como um elemento dissipador da atenção do que um elemento importante para a promoção do engajamento, colaboração e participação ativa.

A pandemia fez com que os celulares passassem a exercer uma nova função no meio educativo. Diversos artigos retratando o impacto da Pandemia de Covid-19 apontaram o uso do celular como ferramenta pedagógica durante esse período. Para Rodrigues; Gitahy (2021 p. 28), “o celular muitas vezes não tido como ferramenta de estudos e por vezes proibido em sala de aula, é hoje visto como essencial para a manutenção do ensino”.

Dória; Gitahy (2021 p. 165) relatam a experiência da escola Emef Clemente Pastore – São Paulo/SP, que criou a campanha “Doe um celular para educar”, na qual o objetivo era

arrecadar celulares para doar a estudantes, pois “esses estudantes estavam tendo acesso apenas ao material impresso e com o celular teriam a oportunidade de interação aluno-aluno, aluno-professor”.

Para Cunha; Silva; Veronesi (2021 p. 280) “o celular, que para muitos professores era instrumento pessoal de comunicação, passou a ser instrumento de trabalho e de comunicação, juntamente com o uso do WhatsApp” durante o período de ensino remoto, chegando a ser considerado por esses autores o principal meio de comunicação com os estudantes e famílias.

Entretanto, o celular que virou um **Salvador da Pátria** durante a pandemia, volta a ser alvo de decretos e orientações voltados à sua proibição no ambiente escolar, a exemplo das determinações de proibições em países como a França, Itália, Finlândia, Inglaterra etc. Segundo o Relatório Global de Monitoramento da Educação sobre tecnologia na educação (*GRM Report 2023*), lançado pela Unesco em 26 de julho 2023, 25% dos países têm leis sobre o uso de smartphones e redes sociais nas escolas.

Em fevereiro de 2024, o estado do Rio de Janeiro anunciou a proibição do uso de celulares e dispositivos eletrônicos em escolas públicas municipais, cujo decreto baseou-se em relatórios da Organização Mundial de Saúde, da Unesco e estudos de países como Bélgica, Espanha e Reino Unido, além dos dados do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa) da OCDE, que apontaram uma correlação negativa entre o uso excessivo de tecnologias e o desempenho acadêmico. O *GRM Report 2023* tem suscitado forte reação na comunidade educativa. Segundo Lúcia Dellagnelo (ano de publicação), integrante do time de especialistas internacionais deste relatório:

Para alguns, o relatório apresenta uma visão negativa da tecnologia na educação ao destacar os riscos de aumento de desigualdade no acesso a oportunidades de aprendizagem, de empobrecimento de relações humanas e de perda de autonomia de professores e estudantes. É preciso compreender que o mesmo foi elaborado após a pandemia da Covid-19, num cenário em que governos de vários países têm dedicado boa parte do orçamento da educação para investimentos em tecnologia, e que muitos desses investimentos estão sendo realizados em uma visão limitada e reducionista, sem considerar os elementos necessários para que a tecnologia tenha impacto positivo na educação e consiga reduzir desigualdades educacionais que persistem em todas as partes do mundo. [...] a chave para entender a mensagem principal do relatório está em seu subtítulo, “Uma ferramenta nos termos de quem?”, que clama por uma maior participação da comunidade educativa na definição dos valores, princípios e processos que devem guiar o uso de tecnologia na educação. Além da elaboração de políticas de educação digital que garantam acesso equitativo à tecnologia para todos os professores e estudantes, para diferentes contextos – e contemplem formação de

professores – exigindo competências complexas de formuladores de política e gestores de sistemas educacionais (Dellagnelo, 2023).⁴⁶

Para Dellagnelo (2023), de acordo com o relatório, as políticas de tecnologia educacional não devem ser definidas por empresas de tecnologias ou por futuristas que acreditam que toda tecnologia significa progresso positivo e é um fim em si mesma. Devem partir de **uma visão pedagógica, centrada na aprendizagem e no bem-estar dos estudantes**, e direcionada para reduzir as desigualdades educacionais. Nesse sentido, o levantamento identificou pontos críticos no uso da tecnologia na educação que devem ser considerados, como por exemplo:

- Há baixa oferta de evidências robustas e imparciais sobre o impacto da tecnologia educacional.
- A tecnologia oferece acesso à educação a milhões de estudantes, mas exclui muito mais.
- O direito à educação é cada vez mais sinônimo do direito à conectividade significativa, mas o acesso é ainda muito desigual.
- A tecnologia pode melhorar alguns tipos de aprendizagem em alguns contextos, mas pode ter efeito negativo se utilizada em excesso.
- O rápido avanço das tecnologias está criando pressão para adaptação dos sistemas educacionais.
- Conteúdos digitais proliferaram sem regulação suficiente de controle de qualidade e diversidade.
- A tecnologia é frequentemente adquirida para suprir uma necessidade sem considerar os custos a longo prazo para o orçamento das políticas educacionais, para o bem-estar das crianças e para o planeta.

Os pontos levantados acima de fato merecem ser refletidos, pois a tecnologia tem lados positivos e negativos. Entretanto, a solução do problema não é a simples proibição, uma vez que as tecnologias, em especial os celulares, vão continuar existindo e se tornando cada vez

⁴⁶ Reportagem disponível em: <https://porvir.org/tecnologia-educacao-bem-ou-risco/#:~:text=Para%20alguns%2C%20o%20relat%C3%B3rio%20apresenta,autonomia%20de%20professores%20e%20estudantes>. Acesso em 03 mar. 2024.

mais inseparáveis (Moran, 2017). Mas sim, Políticas de Educação Digital visando, ampliação dos acessos e um letramento digital que trabalhe a formação de gestores educacionais, docentes e discentes para o uso consciente, crítico e reflexivo das tecnologias em todos os ambientes, em especial, no ambiente escolar.

4.2. Percepção dos Participantes sobre o uso do celular

Outras categorias de análise que emergiram ao investigar como os estudantes veem o uso do celular em sala de aula e como o utilizam para a aprendizagem de Língua Inglesa referem-se às percepções dos participantes (estudantes e professora pesquisadora) quanto ao uso que os estudantes fazem do celular para aprender inglês.

4.2.1. Percepção da professora/pesquisadora quanto ao uso do celular em sala de aula

Conforme havia narrado no percurso metodológico, a presença do celular na minha prática pedagógica se tornou mais acentuada em decorrência da Pandemia de COVID-19 em 2020.

Como imigrante digital, posso afirmar que ainda estou desvendando esse mundo tecnológico e suas infinitas possibilidades e que ainda há muito a aprender. O que já aprendi tem mudado bastante a minha prática pedagógica e o uso das TDICs, em especial do celular do tipo Smartphone, tem me auxiliado muito nas tarefas pedagógicas tanto no sentido de planejamento, avaliação, seleção e disponibilização de materiais extras, otimização do tempo pedagógico, como um suporte pedagógico tanto dos alunos com baixo rendimento quanto para aqueles que têm um desempenho melhor, propiciando assim uma personalização das atividades para esses públicos, um melhor acompanhamento da execução das tarefas.

Além de utilizar os recursos que estes dispositivos propiciam de forma rápida, acessível e móvel, permitindo usar o celular como uma extensão do computador pessoal, facilitando a mobilidade da informação, o uso dessas tecnologias me fez repensar também a forma como os estudantes aprendem e como me conectar com eles para que a aprendizagem fluísse de forma mais colaborativa, participativa e engajada.

Esse processo de auto-heteroecoformação tecnológica foi bastante acentuado durante o período pandêmico por meio de cursos, *lives*, *workshops online*, grupos de interação com outros professores via *WhatsApp* e *Facebook* no qual compartilhávamos saberes e aprendíamos uns com os outros. Mesmo na dificuldade que foi a implantação do período de aulas remotas

emergenciais, eu consegui enxergar possibilidades de tornar o ensino mais atrativo. Assim, ao voltar para o ensino presencial, não conseguia mais enxergar a minha prática nos moldes antigos. Para isso, busquei mudar a forma como lecionava, deixando de centralizar a aula em aulas expositivas nas quais eu falava na maioria do tempo, em aulas mais dinâmicas por meio de metodologias ativas onde os estudantes participassem mais ativamente do processo e tivessem alguma conexão com as tecnologias.

4.2.2. Percepção dos estudantes quanto ao uso do celular para a aprendizagem de Língua Inglesa

Nas observações e em roda de conversa informal com a turma, procurei investigar se e de que forma os estudantes utilizavam o celular para a aprendizagem de inglês e percebi que apenas três estudantes já tinham feito o uso para essa finalidade por iniciativa própria e, nesse caso, dois citaram o uso do aplicativo Duolingo como o principal meio que eles utilizavam para essa aprendizagem, e um citou o aplicativo Falou, conforme o excerto abaixo:

Excerto 16: “Eu pesquisava por aplicativos e eu achei um app Falou que é melhor que o Duolingo. Eles têm mais técnicas de ensino e eles te ajudam a falar como se você estivesse nos Estados Unidos. Eu achei muito mais fácil, só que o ruim é quando chega na parte que acaba a licença gratuita e tem que pagar”. (E7, Roda de conversa -17/04/2023).

A possibilidade de acessar aplicativos de ensino de língua inglesa por meio da loja de aplicativo dos celulares traz inúmeras possibilidades, porém, os três alunos que tiveram essa iniciativa restringiram-se apenas àqueles que tinham pacote de acesso gratuito e não conseguiram avançar após o término desse período.

Além dos aplicativos para o ensino de línguas, a outra fonte de busca citada pela maioria foi através de videoaulas no Youtube, ao qual eles relataram recorrer quando tinham dúvidas acerca de um conteúdo ou curiosidades sobre determinados vocabulários específicos.

Excerto 17: “Eu sempre procuro por vídeos no Youtube quando estou com dúvida de algum assunto, e aprendi a usar aquele site que a senhora passou das atividades on-line, com ele posso fazer mais exercícios e identificar o que estou errando” (E3, Roda de conversa -17/04/2023).

Excerto 18: “Eu assisto vídeos do Youtube sobre o assunto em inglês que está dando na aula para eu estudar” (E8, Roda de conversa - 17/04/2023).

Vale ressaltar que os alunos citaram que foi por conta da pandemia que eles começaram a recorrer ao celular para estudar, primeiro por conta das aulas remotas na qual o celular era o único meio de acesso e depois como suporte para acessar os conteúdos que eles ficavam em dúvidas através das videoaulas.

De forma não instrucional, esses alunos começaram a experienciar a metodologia da sala de aula invertida que consiste, segundo Moran (2017 p. 77) em:

A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e docente. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor –, e os estágios mais avançados sofrem interferência do professor, com forte componente grupal também. Bergmann & Sams (2016) foram os primeiros divulgadores de algumas técnicas da aula invertida, principalmente utilizando o vídeo como material inicial para estudo prévio, com a vantagem de que cada aluno pode assistir a ele no seu ritmo, quantas vezes precisar e solicitando, se necessário, a colaboração dos pais ou colegas. Depois, o professor pode orientar atividades de acordo com a situação de cada aluno, com suas necessidades específicas. A aula invertida tem sido vista, de uma forma reducionista, como assistir a vídeos antes e a atividades presenciais depois. Essa é apenas uma das formas de inversão. O aluno também pode partir de pesquisas, projetos, produções, para iniciar-se em um assunto, e aprofundar seu conhecimento e competências, a seguir, em diversas atividades supervisionadas.

Tal estratégia pode ser amplamente explorada nesse período pós-pandêmico, no qual muitas aprendizagens não foram adquiridas de modo a otimizar o tempo pedagógico e suscitar o desenvolvimento de habilidades básicas que foram prejudicadas, de modo que o professor utilize o tempo de sala de aula para ampliação e progressão desses conteúdos. A sala de aula invertida pode contribuir para essa retomada de conteúdos não consolidados, de maneira que otimize o tempo pedagógico e dê mais autonomia para os estudantes adquirirem os conhecimentos básicos fora do tempo escolar e permitir os professores de ampliá-los em suas intervenções em sala de aula.

Outro aspecto mencionado pelos estudantes foi a facilidade de acesso aos materiais digitais que foram compartilhados pelo grupo do WhatsApp da turma. Nesse grupo eu postava tanto os conteúdos e atividades que foram trabalhadas no dia da aula quanto as tarefas para casa e materiais extras para dar suporte às aulas. O que na opinião dos estudantes facilitou a aprendizagem por poderem recorrer a esses materiais sempre que necessário e também por otimizar o tempo da aula.

Excerto 19: “Eu acho que o material online ajuda muito o ensino de inglês. É muito melhor que só copiar do quadro. Eu acho que o uso da tecnologia ajuda bastante o ensino de inglês pelo fato que a internet é mundial, a gente pode aprender muitas coisas em inglês através do Google e das atividades que você passa por meio dos sites” (E14, Roda de conversa - 12/06/2023).

Excerto 20: “As aulas de inglês com esse material on-line combinam muito bem porque eu aprendi muito, bem mais com as atividades on-line” (E9, Roda de conversa - 12/06/2023).

4.2.3. Percepção dos estudantes quanto ao uso do celular em sala de aula

Investigados por meio do questionário inicial sobre como os estudantes viam o uso do celular no ambiente escolar, as respostas apontaram que eles dividiam opinião sobre como enxergavam o uso deste dispositivo na sala de aula.

Dos 15 alunos participantes, nenhum relatou ver o celular apenas como um fator negativo. Sete estudantes afirmaram que enxergam o celular tanto pelo lado positivo, como sendo um facilitador no processo de aprendizagem, quanto pelo lado negativo, no sentido de ser um distrator da atenção às aulas.

Excerto 21: “Às vezes me distrai com jogos, mas me ajuda nas atividades” (E6, Questionário Inicial).

Essa fala revela que o aluno se deixa distrair pelos jogos eletrônicos do celular durante as aulas, revelando tanto um uso que foge ao pedagógico como também afirma o uso para essa finalidade ao utilizar-se do celular para auxiliar na realização de tarefas, mas sem demonstrar um posicionamento crítico. Alguns estudantes conseguem ter uma percepção mais crítica quanto ao uso do equipamento e de como podem ajustar suas condutas para o uso pedagógico se bem orientado e acompanhado da supervisão de um educador.

O jogo exerce um certo fascínio nos jovens, adolescentes e até mesmo em adultos. Quem não gosta de uma competição saudável? De ser desafiado? Assim, ao analisar essa fala de E6 que se deixa distrair pelos jogos, mas que ao mesmo tempo utiliza o celular para ajudar nas atividades, enxergo possibilidades de se trabalhar os jogos através de aulas gamificadas, inserindo elementos dos jogos em prol da aprendizagem, criando uma forma de deixar os alunos mais **conectados** com a aula e mais interessados pela disciplina. Uma vez que, segundo Coscarelli (ano da publicação), os jogos podem ser recursos no processo de aprendizagem:

Retomando a ideia de voltar a ser criança, de nunca deixar de ser, ou melhor, de não fazer uma separação rígida e não estabelecer fronteiras entre a infância e outras fases da vida. Gee (2004) nos mostra que podemos aprender muito sobre educação com os videogames e precisamos levar os jogos mais a sério, para poder usá-los como recursos pedagógicos que aliem aprendizagem e prazer, que nunca deveriam ser separados. Se aprende melhor o que se aprende com alegria, com envolvimento e motivação. Os jogos desenvolvem memória, criatividade, raciocínio, solução de problemas, bem como ajudam os jogadores a lidar com a frustração e a trabalhar

colaborativamente, promovendo a socialização e sentimento de pertencimento a um grupo ou comunidade. (Coscarelli, 2016, p. 13)

O fator distração/descontração também foi mencionado conforme os excertos 22, 23 e 24, cabendo uma reflexão sobre o motivo pelo qual o aluno tem se distraído, se essa distração não está diretamente relacionada ao modelo de aula tradicional no qual o aluno fica passivo e, por isso, acaba se distraindo:

Excerto 22: “Os dois, depende muito do aluno, ele pode ser sim uma forma de aprendizado, pois é um modo diferente de estudar. Porém também pode distrair e desconcentrar os alunos” (E5, Questionário Inicial).

Excerto 23: “O celular pode ser um bom aliado para os estudos se usado para essa finalidade. Em outro caso, um distrator se usado somente para jogos e redes sociais” (E8, Questionário Inicial).

Excerto 24: “Enxergo como um ajudante durante as atividades de casa ou na escola, mas desconcentra sim também nos estudos” (E12, Questionário Inicial).

Para os estudantes dos excertos 22, 25 e 26, o bom uso do celular depende da forma como eles o utilizam para a aprendizagem, implicando em uma autorresponsabilização sobre como devem agir perante esses dispositivos. Ou seja, o bom uso depende da forma como o utilizam, revelando um senso crítico, mas que nem sempre é demonstrado pelos outros estudantes.

Excerto 25: “Depende muito do estudante, porque alguns usam para benefício próprio (em relação ao aprendizado), mas a maioria usa para atividades que não tem nenhuma relação com os estudos. Em relação a mim, eu acho que não altera em nada, não tira e nem acrescenta” (E7, Questionário Inicial).

Excerto 26: “É muito útil o celular, porém depende da maturidade das pessoas que vão utilizar porque algumas pessoas que não têm responsabilidade e ao invés de pesquisar sobre um assunto para entender melhor na aula, vai jogar, vai ficar assistindo coisas e não presta atenção na aula e nem no assunto” (E6, Roda de Conversa - 17/04/2023).

Já E15, no excerto 27, revelou um uso excessivo ao falar que fica muito tempo no celular tanto para o estudo quanto para comunicação/entretenimento:

Excerto 27: “Os dois, eu fico muito tempo no meu celular estudando, vendo vídeo aulas, assistindo, jogando e conversando” (E15, Questionário Inicial).

Entendendo que por serem crianças e adolescentes e ainda estarem em processo de formação do conhecimento e do senso crítico, é papel da família e da escola promover a discussão sobre o uso das tecnologias, e não apenas proibi-las. Pois as TDICs já fazem parte do cotidiano desses jovens, e, portanto, devemos orientar para a promoção do uso seguro e consciente dessas tecnologias. Deste modo, concordo com o pensamento de Burei; Seluchinsk (2019, p. 242) que dizem que

Compreender as mídias e reconhecer seu imenso potencial é a tarefa de pais, educadores que se sintam responsáveis pela educação das crianças. Procurar uma posição mais sensata entre os extremos pois não cabe ignorar os riscos das novas tecnologias, perante as crianças e adolescentes, e com a atração que tais aparatos exercem sobre as novas gerações. Entender como essa nova geração de crianças e jovens usa as TIC é fundamental, pois são essas mesmas pessoas que estarão no comando da sociedade daqui a alguns anos. E nossa função, hoje, mostrar o caminho para que elas possam aproveitar todos os benefícios dessas tecnologias, fazendo um uso consciente e seguro.

Apesar dos pontos negativos, a maioria dos participantes apontou apenas enxergar o lado positivo para o uso do celular, como sendo um facilitador no processo de aprendizagem, conforme demonstram os excertos a seguir.

Excerto 28: “Eu enxergo como uma necessidade, e ele ajuda muito na aprendizagem, por exemplo o professor(a) passou uma pesquisa para casa, como você vai fazer a pesquisa daquele assunto? Pelo celular né? Ou pelo computador, e também tem várias vídeo aulas no Youtube. Por isso acho bem necessário” (E1, Questionário Inicial).

Excerto 29: “Enxergo como um ajudante pois em aulas de matemática posso consultar a calculadora, assim como também em outras aulas posso consultar para a mesma finalidade de aprendizado, e o celular ajuda a mim com as músicas que sempre coloco para ajudar a me acalmar ou me concentrar também” (E2, Questionário Inicial).

Excerto 30: “Eu acho que o uso do celular ajudaria bastante nas disciplinas” (E11, Questionário Inicial).

Excerto 31: “Na minha opinião, o uso do celular ajuda e auxilia na aprendizagem” (E4, Questionário Inicial).

Excerto 32: “Eu não uso o celular na sala de aula porque eu não tenho um, mas enxergaria como uma ajuda, com o fato de poder fazer pesquisas, cálculos rápidos, traduções e poder ajudar com assuntos que não consegui entender a explicação do(a) professor(a). (E14, Questionário inicial).

Retomando a fala de E1, que aponta o celular como uma necessidade, o uso desse substantivo denota a relação que muitas pessoas hoje em dia têm com esse aparelho, chegando a ser item indispensável na sua rotina diária. Para Santaella (2007, p. 233), esses dispositivos móveis são “pequenas criaturas vivas” que estão constantemente ao nosso lado, nos propondo

experimental “uma virada dramática no nosso senso de localização, tempo, valores, ética, etiqueta e cultura”.

Nesse sentido, se esses dispositivos fazem parte do cotidiano dos estudantes, por que não os utilizar em práticas educativas significativas? Ao contrário do que muitos professores temem que o uso de tecnologias possa substituir o papel docente, eles serviriam como auxiliares, pois, ainda segundo Santaella (2013, p.27):

Embora ubíqua⁴⁷, a aprendizagem disponibilizada pelos dispositivos móveis não prescinde da educação formal. Ao contrário, longe de poder substituir os processos formais de ensino, a aprendizagem ubíqua é muito mais um complemento desses processos do que um substituto deles. Quem ganha com essa complementaridade é o ser humano em formação pelo acréscimo de possibilidades que a ubiquidade lhe abre. Por isso mesmo, mergulhar no jogo das complementaridades deveria ser o mote para nós educadores em prol de formas de aprendizagem que estejam em sintonia com os sinos que tocam no nosso tempo.

Portanto, um planejamento adequado do uso das tecnologias em sala de aula contribuiria tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para a melhoria da prática pedagógica docente, pois teria alunos mais participativos e engajados durante as aulas e os celulares, que ao invés de ser elementos dissipadores da atenção, poderiam ser utilizados como ferramentas pedagógicas.

Dessa forma, busquei nesta pesquisa promover os letramentos digitais tanto no sentido apreendido por Dudeney; Hockly e Pegrum (2016) propondo os diversos letramentos digitais (letramento impresso, em SMS, em hipertexto, em multimídias, em jogos, móvel etc.) quanto no sentido atribuído por Selber (2004) buscando não somente a utilização de ferramentas digitais por meio do celular no sentido do letramento funcional quanto na tentativa de propor por meio das reflexões um letramento digital crítico-reflexivo e retórico na escola. Essas foram as bases que levei em consideração no planejamento das atividades elaboradas durante a aplicação da pesquisa com os estudantes, partindo de letramento digital funcional com perspectivas de alcançar um letramento digital mais reflexivo conforme narrarei nas situações de aprendizagem propostas na seção seguinte.

4.3. Situações de aprendizagens de Língua Inglesa por meio dos letramentos digitais.

Como a tentativa de aplicação do projeto de pesquisa na última unidade letiva de 2022 não foi bem-sucedida devido aos inúmeros obstáculos que surgiram ao longo daquele período,

⁴⁷ Aprendizagem ubíqua é o modelo de aprendizagem se baseia no uso das tecnologias e dispositivos móveis (smartphones, tablets etc.) como ferramentas de aprendizado e comunicação.

em comum acordo com a gestão escolar e com a coordenação pedagógica da escola, acordamos que a geração de dados ocorreria novamente na primeira unidade letiva de 2023, que no município no qual a escola está situada estava oficialmente prevista para 24 de fevereiro.

Devido ao fato que a professora pesquisadora teve sua licença para estudo liberada e publicada em diário oficial em novembro de 2022, no início do ano letivo 2023 já tinha na escola uma professora temporária contratada pela SEMED para substituí-la durante o período de sua licença e que assumiria as suas turmas.

Por conta desse novo cenário, foi ajustado que os alunos que tinham se voluntariado a participar da pesquisa ficariam com a professora pesquisadora e a professora substituta ficaria com os demais estudantes da turma.

Assim posto, a professora substituta e a professora pesquisadora se reuniram para ajustar o plano de curso da unidade de modo a trabalharem os mesmos objetos de conhecimento, competências e habilidades. Sendo que a professora pesquisadora faria o uso das TDICs, especialmente dos celulares, em algumas situações de aprendizagem de modo a unir os objetivos pedagógicos propostos pelo planejamento da escola com os seus objetivos de pesquisa.

Com a divisão da turma, a professora pesquisadora passou a utilizar o espaço da biblioteca para realizar a pesquisa com os estudantes, pois o sinal da internet também precisou ser realocado para este espaço, visto que com a mudança de série, houve também a mudança de sala da turma.

O período da 1ª unidade letiva de 2023 definido em calendário escolar iria de 24/02 a 31/05. Entretanto, devido a várias interrupções de aulas por situações diversas, o período efetivo que estive com o grupo de estudantes participantes da pesquisa foi de 03/04 a 12/06/23.

Definidos o local, os participantes e o programa a ser cumprido, a professora pesquisadora ajustou o planejamento da unidade letiva para incorporar o uso das TDICs através de seus equipamentos próprios (smartphone, notebook, projetor multimídia, caixa de som), bem como utilizar os dispositivos móveis dos estudantes tanto para a realização de tarefas em sala de aula quanto em tarefas para casa, de forma a cumprir tantos os objetivos didáticos do planejamento escolar quanto analisar como a partir do desenvolvimento de práticas de letramentos digitais por meio das situações de aprendizagem utilizando o celular em sala de aula contribuíram ou não para o engajamento e aprendizagem dos estudantes nas aulas de Língua Inglesa e propor mudanças para a melhoria do ensino de LI nesta escola.

Tendo como norte o que é preposto pela BNCC (2018) que o uso das TDICs não deve ser somente como meio ou suporte, ou seja, o uso apenas da ferramenta, mas também que possa utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos **com e sobre** o uso dessas TDICs.

Para isto, busquei investigar qual conhecimento prévio acerca das TDICs os estudantes possuíam para planejar atividades que eles tanto aprendessem por meio das TDICs quanto aprendessem como utilizar aquelas tecnologias que eles desconheciam ou tivessem pouco conhecimento sobre.

Dessa forma, incorporei no planejamento situações de aprendizagens nas quais os estudantes utilizariam as tecnologias tanto como meio quanto como objeto de estudo, para que não somente aprendessem com elas, mas também sobre elas, de modo a desenvolver o letramento digital e a aprendizagem de língua inglesa concomitantemente.

O que revelou a avaliação diagnóstica?

Antes de começarmos a aplicação do projeto de pesquisa com os estudantes foi feita uma avaliação diagnóstica para mensurar o nível de aprendizagem de inglês da turma em relação às habilidades dos anos anteriores, pois muitas dessas aprendizagens não foram consolidadas durante o período de ensino emergencial remoto. Dos conteúdos abordados na avaliação diagnóstica, o rendimento da turma na avaliação foi muito baixo, suscitando uma retomada de planejamento.

Quadro 8: Mapeamento da Avaliação Diagnóstica⁴⁸

Questões	Habilidade	Detalhamento das Habilidades	Percentual de acertos
01,05	(EF08LI05)	Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.	60%
02	(EF07LI06)	Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.	45%
03,04	(EF07LI09)	Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.	55%
06, 07	(EF06LI19)	Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias.	40%

⁴⁸ A avaliação diagnóstica foi aplicada com as três turmas de 9º ano, entretanto os dados apontados neste quadro só levaram em consideração o percentual de acertos por habilidades dos alunos participantes da pesquisa.

08,09	(EF06LI19)	Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias.	32%
10,13	(EF06LI17)	Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros)	40%
11, 12	(EF07LI15)	Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (in, on, at) e conectores (and, but, because, then, so, before, after, entre outros).	26%
14	(EF07LI19)	Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.	49%
15,16	(EF08LI12)	Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.	29%
17,18	(EF08LI14)	Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.	41%
19,20	(EF08LI15)	Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades	26%

Fonte: autoria própria

Pelo diagnóstico realizado pela professora pesquisadora juntamente com a professora substituta foi verificado que o nível de aprendizagem dos estudantes não permitiria a utilização somente do livro didático do 9º ano, visto que além da complexidade do vocabulário dos textos, os objetos de conhecimento elencados para esta série necessitariam que os mesmos tivessem consolidado as habilidades dos anos anteriores, assim sendo ficou definido que iríamos retomar conteúdos e habilidades essenciais dos anos anteriores na 1ª unidade e, progressivamente, irmos mesclando com as competências e habilidades do ano em questão.

Logo, foram definidos como assuntos a serem retomados na primeira unidade: os pronomes sujeitos e objetos, Presente Simples (rotina), estratégias de leitura, ampliação de repertório lexical referentes a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros). Desta forma, busquei elaborar as situações de aprendizagem abaixo especificadas de modo a cumprir o que foi previsto para a unidade, bem como criar situações que promovessem o uso da TDICs e a promoção do letramento digital.

Situação de Aprendizagem 01 – A opinião dos estudantes sobre o uso das TDICs

Tempo: 02 aulas de 50 minutos

A primeira situação de aprendizagem elaborada foi baseada no texto “*Students offer opinions on technology use*” retirado das atividades complementares trazido do Manual do

Professor do livro didático de língua inglesa *Beyond Words* 9º ano⁴⁹ adotado através do PNLD para a turma.

A escolha desta atividade combinou perfeitamente para a aula inicial, uma vez que o tema abordado por este pequeno texto tratava sobre a opinião dos estudantes a respeito do uso das tecnologias, possibilitando assim explorar várias competências e habilidades em língua inglesa propostas pela BNCC e o DCRB⁵⁰, conforme quadro abaixo, bem como as opiniões dos alunos sobre o uso destes equipamentos.

Quadro 9: Habilidades a serem desenvolvidas na Situação de Aprendizagem 01

Eixo Temático	Competências Específicas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura	3,4,5	Estratégia de leitura: recursos de persuasão e argumentação	(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
		Reflexão pós-leitura	(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
Oralidade	2, 4, 5	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo	(EF09LI01BA) Appreciar, com respeito, o discurso do outro.
Conhecimentos Linguísticos	4,5	Construção de repertório lexical: usos de linguagem em meio digital e conectores	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.

Fonte: Autoria própria - adaptada da BNCC e DCRB

Essa atividade foi dividida em 3 momentos: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, a professora pesquisadora entregou a cada estudante um pedaço de papel contendo a resposta que cada um havia dado no questionário inicial sobre como eles viam o

⁴⁹ COSTA, Elzimar G. de M.; FREITAS, Luciana Maria A. de; NEVES, Rogério (orgs.). *Beyond Words: Manual do professor 9º ano*, 1. Ed. – São Paulo: Richmond Educação, 2018.

⁵⁰ Como no período de aplicação da pesquisa o Documento Curricular do Município de Lauro de Freitas ainda não tinha sido publicado, fizemos o plano de unidade alinhado com a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular Referencial da Bahia como orientadores curriculares para o planejamento.

uso das TDICs, em particular do celular em sala de aula e foi feita uma leitura oral em língua materna da opinião de cada estudante. Em seguida, categorizamos as respostas como positivas, negativas e ambos os casos.

Para a etapa do durante a leitura, como essa atividade complementar não estava contida no livro dos estudantes, apenas no Manual do Professor, foi distribuída uma cópia do texto tanto em papel impresso quanto compartilhado digitalmente no grupo de WhatsApp criado para a interação e disponibilização de materiais e atividades com os estudantes.

A professora explicou aos estudantes as estratégias de leitura Skimming e Scanning e solicitou que os estudantes fizessem o Skimming do texto, ou seja, que os alunos fizessem a leitura rápida do mesmo visando colher o maior número de informações ao primeiro contato com ele para identificar sua ideia geral, seu tema.

Após identificarem o tema, os alunos foram divididos em duplas/trios e fizeram o scanning do texto, escaneando-o para identificar as palavras cognatas e/ou já conhecidas em língua inglesa ao fazerem a tradução, salientando que caso encontrassem alguma palavra desconhecida eles usariam da estratégia de tentar inferir pelo contexto, não conseguindo poderiam fazer uso do dicionário on-line por meio dos seus dispositivos móveis, o que foi a opção escolhida por todos. Em seguida, foi solicitado que cada grupo compartilhasse oralmente uma parte do texto traduzido, assim compartilhando com os demais e entrando em consenso de qual tradução seria a mais adequada, trocando informações com os demais grupos e decidindo coletivamente. Nessa parte da atividade também foram retomadas as habilidades de leitura (EF07LI06, EF07LI09, EF08LI05) e as habilidades de práticas de oralidades (EF07LI01, EF08LI01) referentes aos anos anteriores, visto que apresentaram dificuldades na avaliação diagnóstica nestas habilidades.

Essas etapas de pré-leitura e durante a leitura levaram uma aula, ficando a etapa seguinte para a próxima aula. Como tarefa de casa foi solicitado que os alunos traduzissem para o inglês as respostas que haviam dado no questionário e que utilizassem o celular tanto para auxiliar na tradução por meio de dicionários on-line, bem como para tentarem conferir a pronúncia dos termos que tivessem dúvidas e, caso desejassem ensaiar oralmente, que gravassem por meio do gravador de voz suas falas lendo suas respostas em inglês.

Na aula seguinte retomei a atividade, fazendo novamente a leitura do texto oralmente para a turma, checando com os alunos a pronúncia e entonação. Depois foi solicitado que os alunos identificassem quais foram os argumentos trazidos pelo texto para defender o uso da tecnologia (habilidade EF09LI07) e explicar os conectores (habilidade EF09LI14) que foram apresentados, identificando qual a função deles no texto.

Como tarefa de pós-leitura, solicitei que os alunos comparassem os argumentos trazidos pelo texto com as opiniões deles no questionário, promovendo um debate oral e uma reflexão sobre o uso dessas tecnologias (habilidade EF09LI07), quais os benefícios e malefícios que eles podem trazer para a sala de aula/aprendizagem e como podemos fazer o bom uso desses equipamentos.

Os estudantes que utilizaram o celular como suporte para a tarefa de casa, que ensaiaram gravando a sua fala, se sentiram mais confiantes de tentar emitir a sua opinião lendo as suas falas em inglês, e aqueles que não o fizeram ou não se sentiram confortável, participaram em português.

Analisando a situação de aprendizagem 01

A atividade foi bastante produtiva, pois os alunos trabalharam individualmente em casa e em grupo colaborativamente em sala de aula, realizando o que lhes foi proposto e utilizando o celular não apenas como ferramenta de tradução, mas também como um apoio para a pesquisa e para a prática da oralidade ao gravarem as suas falas, pois ao se ouvirem falando em inglês eles puderam checar as suas pronúncias e corrigir possíveis erros, conforme foi relatado por E7 quando disse:

Excerto 33: “É bem legal se ouvir falando, parece até que a nossa voz muda (risos). Eu utilizei o celular para ficar repetindo as palavras que eu não sabia pronunciar e tentei falar bonitinho, não é fácil, mas praticando a gente vai melhorando” (E7, gravação da aula - 24/04/23).

Os estudantes relataram na correção da atividade que gostaram de fazer a tradução das suas respostas, pois na maioria das vezes faziam traduções de outros tipos de textos, mas não de suas opiniões. Durante a conversa, demonstraram reconhecer mais pontos positivos com o uso das tecnologias do que pontos negativos. Descobriram como utilizar o gravador de voz como uma ferramenta de apoio para a prática de *speaking*, pois poderiam gravar e regravar até se sentirem confortáveis com as suas falas, e utilizar de outros recursos como o dicionário online e aplicativos de pronúncia para conferir a pronúncia correta de um termo que estivessem em dúvida, além do que o fato de poderem se ouvir falando e avaliarem a sua própria produção oral.

Para além do conhecimento linguístico de aquisição de novo repertório lexical e de pronúncia, a atividade buscou desenvolver a reflexão sobre a importância do letramento digital

crítico, de como aprender com e sobre o uso adequado das ferramentas digitais, trazendo não só o uso da ferramenta, mas fazendo os alunos refletirem, argumentarem sobre o seu uso, fazendo coro ao que Coscarelli defende que:

“As tecnologias digitais, disponíveis agora nos celulares e amplamente utilizadas por todas as camadas sociais como meio de comunicação, produção e disseminação de saberes, precisam ser estudadas e compreendidas. Os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos (computadores, *laptops*, celulares, *tablets* e outros *gadgets*) e aplicativos” (Coscarelli, 2016, p.11 - grifos meus).

Dentre os argumentos positivos levantados pelos estudantes na correção oral da atividade para o uso do celular para a aprendizagem de inglês, apontaram os excertos abaixo extraídos da gravação da aula do dia 24/04/2023:

Excerto 34: “Eu posso armazenar muitos materiais de estudo no celular e consultar a qualquer hora e lugar” (E2, gravação da aula - 24/04/23).

Excerto 35: “Me ajuda na realização de pesquisas” (E5, gravação da aula - 24/04/23).

Excerto 36: “Pode ser usado para praticar pronúncia como fizemos na atividade” (E8, gravação da aula - 24/04/23).

Excerto 37: “Se a pessoa tem vergonha de falar, pode enviar as mensagens escritas em inglês” (E12, gravação da aula - 24/04/23).

Excerto 38: “Tem aplicativos que ajudam a aprender inglês” (E1, gravação da aula - 24/04/23).

Excerto 39: “Posso aprender ouvindo as músicas em inglês e praticar a fala cantando essas músicas” (E13, gravação da aula - 24/04/23).

Logo, os estudantes enxergaram possibilidades pedagógicas associadas à aprendizagem de língua inglesa para o uso deste dispositivo que até então estava sendo utilizado apenas para entretenimento e sendo utilizado em sala de aula sem nenhuma finalidade pedagógica. Indicando que, sob uma boa mediação docente, esses dispositivos podem ser incorporados às práticas pedagógicas de forma intencional, planejada e significativa para a aprendizagem dos estudantes, visando um letramento digital para que possam fazer o bom uso desses dispositivos dentro e fora do ambiente escolar. Uma vez que diante desta nova realidade imposta pelo uso das tecnologias:

[...] deparamo-nos com o desafio e as possibilidades de apropriação dessas ferramentas, que propiciam a alunos e professores a realização de suas tarefas

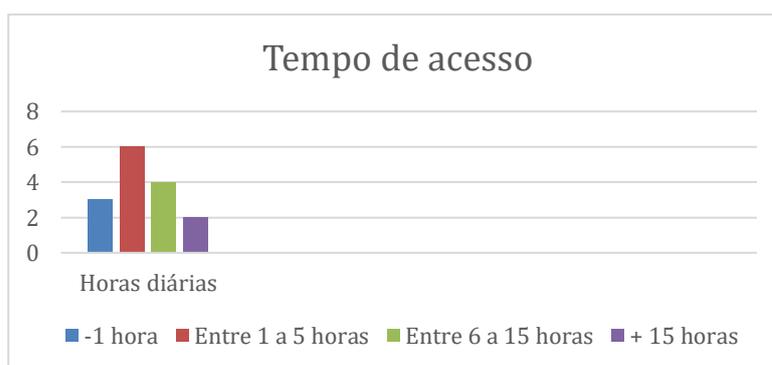
relacionadas aos processos de aprender e ensinar considerando os contextos da cibercultura. Olhar a realidade na qual estamos imersos é – também – verificar como os alunos chegam até a nós, quais linguagens utilizam e como é possível estabelecer um diálogo baseado na cibercultura (Cerutti, 2016, p. 9-10).

Situação de Aprendizagem 02 – Quanto do meu tempo eu tenho dedicado às tecnologias?

Tempo: Duas aulas de 50 minutos

Um dado do questionário inicial que não poderia deixar passar despercebido é o tempo que esses adolescentes têm ficado conectados à internet por meio de dispositivos móveis.

Gráfico 3: Tempo de acesso



Fonte: elaborado pela autora (com base no Questionário inicial)

Baseada nessa informação, planejei a atividade 2 que, além de revisar os conteúdos e habilidades relacionados com o Simple Present, propiciava uma leitura e reflexão sobre o tempo de uso das tecnologias.

Figura 7: Atividade do livro sobre o tempo de conexão

3 How much time a day do you spend "connected"? Based on the first part of the following text (infographic), complete its second part (statistics) as in the example.

Let's look at some statistics...

- According to several studies conducted by several universities (...), the average young adult in North America today watches 244 minutes of television per day.
- He or she _____ minutes of music per day.
- He or she _____ minutes on the internet (40 minutes of which are spent watching videos) per day.
- He or she _____ minutes reading per day.
- He or she _____ minutes of video games per day.
- He or she _____ minutes on their cell phone or other mobile device every single day.

Adapted from: <<http://enableeducation.com/blog/critical-thinking-in-the-information-age-part-2-information-overload/>>. Accessed in January 2015.

4 Why is the Present Simple tense used in the text above?

6 In your opinion, do you suffer from information overload (i.e. the difficulty a person can have understanding things because of the reception of too much information)?

keep up with sth
phrasal verb
to learn about or be aware of the news, current events etc. He likes to keep up with the latest news.
acompanhar algo; não ficar para trás

Fonte: extraído do livro Way to English 8º ano pp. 24-25⁵¹

⁵¹ Atividade retirada do livro digital da Coleção Way to English 8º ano. Disponível em <https://anyflip.com/utpc/wjwd> Acesso em 18 abr. 2023.

Nesta atividade o tema abordado pelo infográfico abordava a sobrecarga de informações demandada pelo uso das tecnologias, trabalhando as competências e habilidades em língua inglesa listadas no quadro abaixo, bem como uma reflexão sobre o seu tempo de uso destes equipamentos.

Quadro 10: Habilidades a serem desenvolvidas na Situação de Aprendizagem 02

Eixo Temático	Competências Específicas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura	2,5	Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning)	(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
		Reflexão pós-leitura	(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.
Escrita	1, 2,3, 5	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
Oralidade	2, 4, 5	Reflexão pós-leitura	(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.
Conhecimentos Línguísticos	4,5	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas e descrever rotinas diárias.

Fonte: Autoria própria - adaptada da BNCC e DCRB

Para essa atividade, as imagens foram projetadas na sala usando o projetor e o notebook da professora e enviadas aos estudantes via grupo de WhatsApp. Em duplas eles iriam ler o infográfico e completar as estatísticas de quanto tempo em minutos as pessoas passavam conectadas em cada uma das atividades citadas.

Além de explorar as informações verbais e não-verbais trazidas no infográfico, os alunos tiveram que ativar seus conhecimentos de matemática para fazer as conversões de horas em minutos, alguns utilizaram a calculadora do celular para realização dos cálculos, o que foi permitido, pois o objetivo da aula não era verificar as suas habilidades em fazerem cálculos, mas de entenderem que precisariam realizar essa operação para chegar à resposta esperada. Enquanto eles realizavam ativamente a tarefa, a professora ia circulando pela sala, observando, tomando notas e dirimindo possíveis dúvidas. Ao finalizarem a mesma, partimos para a correção e discussão sobre a temática trazida pelo texto sobre sobrecarga de informação (*information overload*) e de como poderiam otimizar o seu tempo e evitar esse tipo de sobrecarga.

Nesse momento, retomei as informações dadas pelos estudantes no questionário sobre o tempo de acesso à internet e solicitei que como tarefa de casa eles refizessem a atividade de completar os dados estatísticos só que dessa vez com suas informações pessoais. Lembrando que ao trocar o pronome da 3ª pessoa (he/she) para a 1ª pessoa (I) eles teriam que modificar a forma do verbo no Simple Present, assim retomando esse assunto que também apresentaram dificuldades na avaliação diagnóstica.

Na aula seguinte, iniciamos com a correção oral da atividade solicitada, os alunos participaram falando em inglês quanto tempo do dia dedicavam a cada uma das tarefas e como eram 15 estudantes na turma essa atividade levou boa parte do tempo da aula, mas que passou rapidamente, uma vez que todos demonstraram interesse em compartilhar suas informações. Ao contrastar o assunto abordado na tarefa com as práticas sociais que os estudantes vêm desenvolvendo com o uso das TDICs, questionou-se o modo como essas práticas se dão de modo a suscitar uma reflexão crítica sobre o tempo de uso e o bom uso dessas tecnologias, coadunando com o pensamento de Freire (ano de publicação) e ampliando para além dos computadores as tecnologias digitais como um todo.

[...] a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. Não é possível, a meu ver, começar um novo século sem terminar este. Acho que o uso de computadores no processo de ensino/aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de quê e de quem, e para quê. Já colocamos o essencial nas escolas; agora podemos pensar em colocar computadores (Freire, 2007, p. 98).

Durante essa partilha, a professora observou que os estudantes tinham dificuldade em ler os numerais em inglês por extenso, principalmente os números na ordem das centenas. Ela foi ajudando cada um que tinha necessidade e, a pedido da turma, iniciamos uma revisão dos

números. O que não era um conteúdo a ser abordado, mas que surgiu da necessidade dos estudantes e, devido ao tempo e às dificuldades diagnosticadas nesta atividade, o conteúdo precisou ser incluído e foi o tema da situação de aprendizagem 3.

Analisando a situação de aprendizagem 02

A possibilidade de utilizar materiais em formato digital facilitou o trabalho pedagógico da professora em personalizar a aula para a realidade da turma, o que não seria possível se só dependêssemos do livro didático adotado, visto que ele não estava de acordo para o nível dos estudantes.

Ao ter acesso a materiais diversos e de forma on-line (sem precisar do impresso, que em algumas situações temos restrição de quantidade de cópias impressas na escola), o trabalho pedagógico fica mais otimizado, pois tem atividades fora do livro didático que se o professor fosse copiar no quadro branco e esperar que os alunos copiassem para depois responder, perderia muito tempo, que no caso da disciplina de inglês cuja carga horária semanal é de apenas duas horas, cada minuto bem aproveitado de forma que os alunos pratiquem a língua é de grande importância.

Para os estudantes, o fato de não precisarem ter que copiar a atividade já foi um incentivo a mais, pois eles dedicaram mais tempo em explorar o texto, seus vocábulos e na execução da tarefa. O que não teria acontecido se estivessem passivamente copiando do quadro. A tarefa ficou armazenada digitalmente no celular e eles apenas copiaram no caderno as respostas para cada uma e participaram mais oralmente ao compartilharem suas respostas.

O que para mim, enquanto professora da área da linguagem, é muito mais válido ter uma turma participativa produzindo oralmente a língua estrangeira do que um caderno recheado de apontamentos aos quais os alunos não conseguem utilizar de forma prática, situada e significativa. Assim, a avaliação quanto à dificuldade na leitura dos números por extenso em inglês só surgiu por conta dessa prática, pois se estivesse num padrão apenas de copiar e colocar as respostas escritas no quadro, não teria sido possível perceber essa dificuldade dos estudantes.

Os dados apresentados na tabela abaixo foram só uma amostra das respostas dos alunos que mais chamaram a atenção, pois de forma geral os estudantes responderam a essa atividade com números que mostraram que têm dedicado muito tempo às tecnologias. Como essa atividade sugeria a conversão de horas em minutos, muitos alunos não consideraram os segundos e expressaram o tempo sempre em horas exatas, o que gerou o tempo em minutos apresentados nessa tabela.

Quadro 11 – Algumas das respostas dos estudantes para a atividade

Estudante	Assistir TV	Jogar online	Ouvir músicas	Surfar na net	Assistir vídeos	Ler	Usar celular
E1	30 min	-	360 min	480 min	240 min	40min	720h
E5	60 min	210 min	120 min	600 min	580 min	60 min	900 min
E7	-	-	420 min	640 min	400 min	240 min	600 min
E10	120 min	720 min	180 min	240 min	120 min	-	960 min
E14	240 min	-	30 min	-	-	-	40 min

Fonte: Autoria própria com base nas respostas dos alunos a atividade

No caso de E14, que foi o único estudante do grupo que não tinha celular, o tempo de exposição foi o menor, entretanto, também relatou não gastar tempo com leitura. Ouvir músicas apareceu como a atividade comum a todos. Sendo que alguns relataram que a música está presente em boa parte da sua rotina, inclusive que estudam ouvindo música.

Infelizmente o hábito da leitura não teve a total adesão que a música. Poucos alunos relataram a leitura por prazer como um hábito constante. Nessa atividade, foi orientado que considerassem o tempo de leitura à leitura por iniciativa própria sem estar associada a alguma tarefa escolar - *Extensive Reading*, ou seja, a leitura feita pelo prazer do ato de ler. Logo, poucos alunos demonstraram esse hábito.

Durante a atividade muitos alunos expressaram oralmente como estavam conectados a maior parte do tempo, revelando que por terem acesso a músicas, jogos, séries, vídeos, textos no celular, acabavam não utilizando outros dispositivos como a TV, rádio ou até mesmo o computador, pois com a facilidade de estar com tudo isso nas mãos acabavam utilizando apenas o celular para realizar a maioria dessas ações.

Nesse momento da partilha, a professora solicitou que refletissem sobre como estavam tendo uma sobrecarga de tempo conectados ao celular e sugeriu que os estudantes buscassem otimizar esse tempo com atividades que favorecessem a sua aprendizagem e não utilizassem um tempo que é tão precioso de forma não produtiva. Para Kenski:

Professores bem formados conseguem ter segurança para administrar a diversidade de seus alunos e, junto com eles, aproveitar o progresso e as experiências de uns e garantir, ao mesmo tempo, o acesso e o uso criterioso das tecnologias pelos outros. O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformarem o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumemente os alunos frequentam as aulas, em interesse e colaboração, por meio das quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. Professor e aluno formam **equipes de trabalho** e passam a ser parceiros de um mesmo interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva;

capacitar os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas principalmente, para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade (Kenski, 2012, p. 103).

A partir dessas reflexões feitas na roda de conversa, como tarefa de sala solicitei que elaborassem a sua rotina diária em inglês e tentassem configurar uma rotina na qual a tecnologia estivesse presente, mas que não fosse prejudicial ao seu desenvolvimento cognitivo, social e interacional. Que as utilizassem de forma criativa em benefício próprio, pois em tempos tão permeados de tecnologias, apenas conseguirão bons resultados quem souber utilizá-las a seu favor, de forma consciente e com responsabilidade. Ao finalizar a aula, deixei a seguinte pergunta para reflexão: - O uso que estou fazendo das tecnologias está me ajudando ou me prejudicando?

Situação de Aprendizagem 03 – O que posso fazer com os números em inglês? Por uma aprendizagem mais significativa

Tempo: Duas aulas de 50 minutos

Partindo do que é proposto pela Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel (1963), segundo à qual, de acordo com Moreira (2012), a aprendizagem significativa ocorre quando ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendente já sabe. O autor esclarece que *substantiva* significa não literal e que *não arbitrária* indica um conhecimento relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, denominado por Ausubel, como *subsunçor* ou ideia-âncora.

Assim sendo, os alunos já tinham uma ideia-âncora sobre os números em inglês e de alguma forma já haviam memorizado alguns deles. Entretanto, quando a situação requeria que os utilizassem na prática em situações orais eles demonstraram não ter aprendido de forma significativa e contextualizada esse conteúdo.

De forma interventiva, elaborei essa situação de aprendizagem para que os estudantes pudessem revisar o que já haviam adquirido e ampliar o seu repertório lexical sobre os números em diversas ordens, indo além das unidades e dezenas, para números mais complexos como centenas e milhares em situações reais de uso da língua, de modo a desenvolver as seguintes habilidades.

Quadro 12: Habilidades a serem desenvolvidas na Situação de Aprendizagem 03

Eixo Temático	Competências Específicas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Oralidade	3,4	Construção de laços afetivos e convívio social Produção de textos orais, com a mediação do professor	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.
			(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
			(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.
Escrita	2,3, 5	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.
Conhecimentos Linguísticos	4,5	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas e descrever rotinas diárias.

Fonte: Autoria própria - adaptada da BNCC e DCRB

Para otimizar o tempo da aula e proporcionar um maior acesso ao conteúdo, utilizando da metodologia da sala de aula invertida, solicitei que os alunos refletissem sobre o que já sabiam sobre os números em inglês, em quais situações eles poderiam ser utilizados, que pesquisassem como poderiam utilizar os números em situações cotidianas e também enviou um material de apoio com sugestões de pesquisas por meio do celular para o grupo do *WhatsApp* com os alunos. Foram enviados links de sites que traziam explicações sobre os números em inglês, de vídeos do *Youtube* que trabalhavam a pronúncia e a escrita desses números e solicitou que os estudantes os estudassem como tarefa de casa e que pensassem em situações reais de uso da língua nas quais eles precisariam saber os números para se comunicarem.

Ao iniciar a aula, a professora trouxe como Warm-up, um vídeo do Youtube sobre a importância dos números na vida real. *How important are the numbers in our daily life?*⁵². Após assistirem ao vídeo, perguntei aos alunos se alguma daquelas situações diárias havia sido

⁵² Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=XnkxuMQ9Sio>

pensada por eles na tarefa de casa, quais foram semelhantes e quais das que eles listaram que não apareceram no vídeo.

Os alunos socializaram suas respostas e pudemos refletir sobre quão importante seria saber utilizar os números em inglês nessas situações cotidianas. Como havia diversas situações em que pudéssemos utilizar os números, inicialmente os utilizamos para atividades orais em que os alunos pudessem falar de si mesmos como por exemplo ao dizer sua idade, altura, peso, número telefônico e endereço.

A metodologia utilizada para essa aula foi pautada na ludicidade e na interação. Embora sejam alunos de 9º ano, eles não se opuseram a uma abordagem mais lúdica e com materiais um pouco **mais infantil** para suas idades, pois segundo eles mesmos haviam relatado, alguns não tiveram aulas de inglês no Fundamental 1, e o ano em que estariam no 6º ano, no qual comumente essa abordagem mais lúdica e esses conteúdos são mais pertinentes, eles estavam em casa por conta da pandemia e por isso algumas abordagens não foram vivenciadas e algumas aprendizagens não foram consolidadas.

A primeira atividade interativa da aula foi um bingo on-line em inglês para revisar os números de 0 a 100, no qual as cartelas eram apresentadas e marcadas na tela dos celulares utilizando o site bingobaker.com.

Figura 8– Imagem da página inicial do site Bingo Baker

The image shows the Bingo Baker website interface. At the top, it says "Bingo Baker" and "Whip up a batch of bingo cards!". Below this, there's a section for "numbers 1-100" with a "Print" button. The main content is a bingo card with the following numbers:

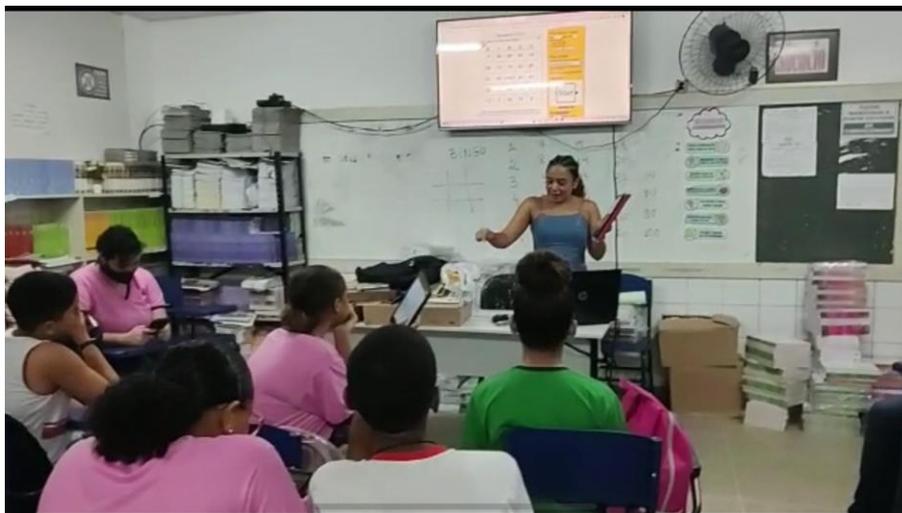
B	I	N	G	O
39	75	31	100	13
33	83	30	57	73
71	81	LIBRE	35	21
60	91	37	23	15
65	63	89	61	41

Below the card, there's a "Call List" section showing the number 83. To the right, there's a "Print Bingo Cards" section with options for "Print" and "Download". Below that, there's a "Play Online" section with a shareable URL: bingobaker.com/557836. At the bottom, there's a "Probabilities" section stating: "With 30 players vying for a bingo, you'll have to call about 15 items before someone wins. There's a 0.33% chance that a lucky player would win after calling 5 items. Typically, 1 player will win at a time." A tip at the bottom says: "Tip: If you want your game to last longer (on average), add more unique words/images to it."

Fonte: <https://bingobaker.com/view/557836>

A professora explicou como funcionava a atividade, sendo necessário compartilhar via *WhatsApp* a URL⁵³ do site com os alunos. A partir do momento que cada estudante abria o link, uma cartela de bingo era gerada em seu celular de modo a permitir que tivessem cartelas individualizadas e interativas, pois ao clicarem na tela no número sorteado, esse ficava marcado, permitindo o controle dos alunos para a sua conferência.

Figura 9: A professora ensinando como funcionava o site para os alunos realizarem a tarefa



Fonte: arquivo pessoal

Figura 10: Professora e estudante conferindo a cartela marcada no celular



Fonte: arquivo pessoal

Nessa atividade os alunos puderam praticar o listening, o speaking e o conhecimento linguístico sobre os números de 0 a 100, revisando-os e ao mesmo tempo se divertindo ao

⁵³ Do inglês - Uniform *Resource Locator*, em tradução livre significa localizador uniforme de recursos que basicamente é o endereço virtual de uma página ou website.

jogarem o bingo interativo, participando de forma ativa e até acirrada na disputa para ver quem conseguia ganhar, mas tudo dentro da ordem e do respeito que foi a base estabelecida das nossas interações.

Em seguida, a professora solicitou que os alunos formassem pares e praticassem perguntas e respostas oralmente sobre informações pessoais em inglês como idade, altura, peso, número telefônico e endereço. Para cada bloco de perguntas e respostas, a professora explicava no quadro o modelo de pergunta e resposta explicitando que em todas essas perguntas utilizaríamos o Simple Present, modelava com os estudantes a partir de um exemplo fixo e, em seguida, eles praticavam com os pares a partir de suas próprias respostas.

Na aula seguinte, a professora ampliou o repertório dos números para as unidades de centenas e milhares e praticamos oralmente como se falava cada numeral em situações como perguntar o preço de alguns dispositivos eletrônicos, a distância entre algumas cidades, qual a altura de alguns monumentos, qual a população de alguns países, sendo que para obter tais informações os alunos iam pesquisando nos seus celulares as respostas em sites em português e respondiam em inglês, tipo um jogo de passa ou repassa onde cada dupla/trio formulava uma pergunta em português, todos pesquisavam a resposta, o outro grupo tinha que dar a resposta correta em inglês, ou repassar para o grupo seguinte.

Dentre as perguntas formuladas pelos alunos estavam: 1) Quanto custa um Iphone 14 PRO MAX no Brasil e nos EUA? Para responder os alunos formularam a pergunta: *How Much is an Iphone 14 Pro max in Brazil and in the USA?* E deram como respostas: O modelo mais barato custa cerca de R\$ 7.599,00 e o mais caro mais de R\$ 15 mil “– *The cheapest model is around seven thousand five hundred and ninety-nine reais and the most expensive model is more than fifteen thousand reais*”. Além das seguintes perguntas: 2) Qual a distância entre Salvador e São Paulo; 3) Qual a altura do Monte Everest; 4) Quanto custa um Play Station5? 5) Qual a população de Lauro de Freitas?

Assim, além de poderem praticar esses números mais complexos, eles também refletiram sobre o valor das coisas como pode ser observado no comentário de um dos estudantes:

Excerto 40: “Nossa, o valor é muito caro e a diferença de preços entre os países é muito grande. Eu nem sei como uma pessoa gasta mais de 15 mil reais num aparelho celular que o ladrão pode levar. (E3, gravação da aula – 15/05/2023)

O tempo estimado para cada pergunta foi de oito minutos no total entre pesquisar a resposta, formular a resposta em inglês e fazer o jogo do passa ou repassa para cada dupla/trio. Ao realizar essa atividade os alunos puderam trabalhar a escrita, fala e audição de numerais até

a casa dos milhares em perguntas que eles mesmos elaboraram e trabalharam colaborativamente para a execução da tarefa, de forma divertida e contextualizada.

Analisando a situação de aprendizagem 03

Nas duas aulas utilizamos tanto as tecnologias do notebook, do projetor, da caixa de som e dos aparelhos celulares quanto fizemos uso do caderno e do quadro branco, de modo que uma tecnologia complementava a outra. Alinhando os recursos aos objetivos pedagógicos, e com a facilidade trazida pelas tecnologias, tanto o trabalho da professora em preparar a aula foi dinamizado quanto a aprendizagem dos estudantes foi mais dinâmica e interativa. O que nos faz corroborar com Moran (2013 p. 13) que “com o apoio de tecnologias móveis, poderão tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador” e com a estratégia da sala de aula invertida, os alunos também se responsabilizam pela aquisição de conteúdos básicos que possam ser ampliados com a mediação do professor.

A sala de aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal. Bergmann e Sams (2016) foram os primeiros divulgadores de algumas técnicas da aula invertida, principalmente utilizando o vídeo como material para estudo prévio, com a vantagem de que cada aluno pode assisti-lo no seu ritmo, quantas vezes precisar e solicitando, se necessário, a colaboração dos pais ou colegas. Depois o professor pode orientar atividades de acordo com a situação de cada aluno e suas necessidades específicas (Moran, 2017, p. 56)

Esse mesmo autor também afirma que “aprendemos mais pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem” (Moran, 2013, p. 29). Nesse caso, o celular como veículo para disponibilização de conteúdos e mídias que ajudaram os alunos a revisarem, bem como realizarem o jogo educativo foi um elemento facilitador dessa aprendizagem, que pode ser verificado ao observar os alunos praticando os diálogos com mais confiança, pois não estavam preocupados em errar, mas em aprender e participar.

Em ambas as aulas os alunos participaram ativamente, sendo que a frequência foi um pouco menor na primeira aula da situação de aprendizagem 3. Entretanto, todos relataram em feedback oral extraído da gravação da aula que haviam gostado muito das atividades on-line:

Excerto 41: “Quando você faz aquele tipo de atividade que tem a correção automática, você não precisa que o professor corrija você já identifica onde você tá

errando e você vai lá e refaz então eu acho bem melhor, porque o feedback é instantâneo e a gente consegue ver onde tá errando e como corrigir para acertar. (E5, gravação da aula – 15/05/2023)

Bem como aprovaram a metodologia da sala de aula invertida, pois puderam praticar antes da aula e dessa forma se sentiram mais confiantes com a tarefa.

Excerto 42: “Eu achei que foi legal, só que eu consegui aprender muito mais nas aulas porque a gente praticava a língua, a senhora não colocava no quadro pra a gente ficar só copiando, a senhora enviava tudo pelo celular e na aula a gente praticava. Então era muito mais dinâmico e divertido porque a gente tinha que falar. E quando eu chegava em casa eu copiava no caderno e tinha tudo lá no grupo. Se por acaso eu faltasse uma aula, eu sabia o que aconteceu e podia fazer a tarefa que eu não vim. Eu aprendia mais na aula porque eu podia praticar, a senhora via onde a gente estava errando e corrigia a pronúncia. Mas o material que a senhora mandava no WhatsApp me ajudava muito porque eu já chegava na sala sabendo um pouco do assunto e a senhora tirava as nossas dúvidas” (E7, gravação da aula – 15/05/2023).

Excerto 43: O material online que a senhora enviava me ajudou muito porque eu tinha sempre à mão para estudar e praticar vendo os vídeos, os links e as atividades interativas que já davam a correção. E na aula eu me sentia mais seguro pra falar porque já tinha praticado em casa (E9, gravação da aula – 15/05/2023).

Ao utilizar dessa estratégia pedagógica da sala de aula invertida, foi possível suprir as dificuldades que os alunos relataram com esse conteúdo dos números de forma a prover uma contextualização desse tema com situações do cotidiano e de dar autonomia para que os alunos focassem apenas nos numerais que ainda não tinham aprendido, personalizando assim o enfoque que cada um iria dar ao conteúdo e propiciando essa flexibilidade de ter um material disponível para consulta prévia sempre que julgassem necessário. Facilitando a vida dos professores de não ter que copiar tudo no quadro e dos alunos por poderem participar mais ativamente nas tarefas.

Os professores podem utilizar as tecnologias em suas disciplinas ou áreas de atuação, incentivando os alunos a serem produtores e não só receptores. Podem disponibilizar os conteúdos (ao menos, uma parte deles) em ambientes virtuais de aprendizagem, para sentirem-se livres da tarefa monótona, repetitiva, cansativa e pouco produtiva de falar e escrever os mesmos assuntos para diversas turmas e concentrar-se em atividades mais criativas e estimulantes, como as de orientação, tirar dúvidas, aprofundar as informações básicas adquiridas e contextualizá-las. As tecnologias nos libertam das tarefas mais penosas – as repetitivas – e nos permitem concentrar-nos nas atividades mais criativas, produtivas e fascinantes (Moran, 2018, p.4).

O resultado após essa aula pode ser percebido nas atividades seguintes, nas quais os alunos apresentaram um desempenho bem melhor em relação aos números tanto em atividades on-line, escritas quanto em participações orais.

Situação de Aprendizagem 04 – Replanejamento

Tempo: Duas aulas de 50 minutos

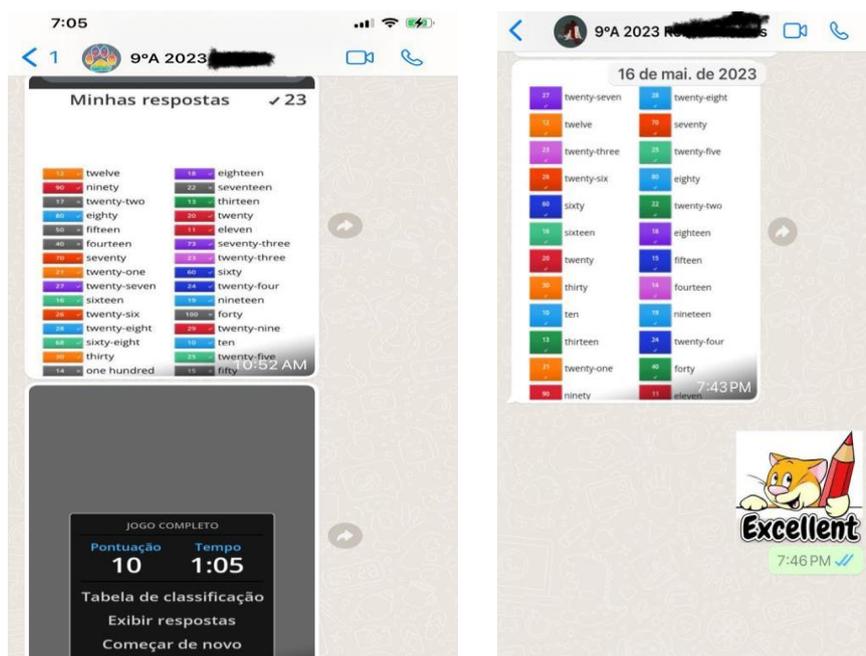
As aulas previstas para a situação de aprendizagem 04, que ocorreriam no dia 19/05 (suspensa por problemas na fossa) e no dia 22/05 (aplicação da Olimpíadas de Astronomia), foram afetadas por esses eventos e acabei não tendo o contato presencial com a turma nesses dias. Como o calendário já estava apertado e estávamos caminhando para a avaliação conclusiva da unidade, que no caso desta unidade escolar é feita uma avaliação multidisciplinar por áreas do conhecimento, eu precisei fazer um ajuste no que havia sido planejado e enviei atividades interativas para fazer a revisão dos conteúdos para a avaliação para o grupo do WhatsApp dos estudantes, para que eles pudessem estudar para a avaliação em casa.

Para essas atividades enviei links sobre os assuntos que caíam na avaliação utilizando os sites do WordWall⁵⁴ e do Liveworksheets⁵⁵. Para as atividades do Wordwall, os alunos enviaram as capturas de tela dos seus celulares com a atividade respondida para o WhatsApp da professora. Já para as atividades do site Liveworksheets, as respostas eram enviadas automaticamente pelo próprio site para a caixa de entrada para recebimento das atividades da própria plataforma por meio do login na conta cadastrada da professora.

⁵⁴ Word Wall é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras. Disponíveis em: [www. Wordwall.com](http://www.Wordwall.com)

⁵⁵ Liveworksheets é uma plataforma que permite transformar trabalhos tradicionais em exercícios interativos, com auto-correção direta pelo próprio site. Para saber mais consulte: <https://liag.ft.unicamp.br/act/2021/06/07/liveworksheets/>

Figura 11: Imagens de capturas de telas do celular de algumas devolutivas dos participantes de uma atividade on-line do Wordwall por meio do WhatsApp



Fonte: arquivos do WhatsApp da professora

Nas atividades realizadas pelo site Liveworksheets, as devolutivas dos estudantes além de virem com a auto-correção traziam informações sobre o dia e a hora que a atividade foi realizada, quanto tempo foi gasto para a realização, a identificação com o nome do estudante. Assim, além de facilitar o tempo de correção para o professor, a atividade sinalizava quais as questões que os alunos estavam errando, permitindo fazer um trabalho específico para sanar essas dificuldades.

Figura 12: Imagens da captura de tela de algumas devolutivas dos participantes de uma atividade on-line através da plataforma Liveworksheets.

Select all Remove selected Empty my mailbox

Score	Time spent	Result	Days left
3.1/10	00:06:10	3.1/10	20 days left
5.2/10	00:01:40	5.2/10	20 days left
8.8/10	00:04:25	8.8/10	19 days left
6.9/10	00:04:26	6.9/10	18 days left
9.3/10	00:01:49	9.3/10	18 days left
5.5/10	00:03:23	5.5/10	11 days left

Fonte: Autoria própria

Analizando a situação de aprendizagem 04

Esse replanejamento e essa reconfiguração para as aulas que foram interrompidas só foram possíveis por utilizar o WhatsApp pelo celular. Pois, o contato e o envio das atividades para a turma só foi possível por meio dessa intermediação. Como foram duas aulas seguidas interrompidas, caso não utilizasse dessa estratégia não teria tido contato com os estudantes, eles só teriam a aula do dia 26 antes da prova e, com as atividades sendo enviadas e devolvidas de forma online, eu pude preparar uma revisão mais específica para o dia 26/05 e focar mais

nesses pontos que os alunos apresentaram mais dificuldades nas atividades on-line. Otimizando essa aula de revisão para sanar as dúvidas para a avaliação.

Assim, mais uma vez o celular entrou em cena como um elemento integrador, pois devido a sua ubiquidade, foi possível manter os estudantes conectados com a professora e as propostas de atividades, mesmo a aula física não tendo ocorrido. Recorrendo ao modelo de aula híbrida por meio de atividades assíncronas, foi possível não perder mais esses tempos pedagógicos já que o cronograma já havia sofrido outras perdas e estava prejudicado.

Situação de Aprendizagem 05 – Recriando minha rotina

Tempo: Duas aulas de 50 minutos

Como atividade final, planejei uma apresentação oral dos estudantes na qual eles utilizariam o celular para produzir um vídeo ou uma apresentação em slides demonstrando como seria a sua rotina diária em inglês, retomando a atividade inicial que realizaram na Situação de Aprendizagem 2, unindo escrita com oralidade e refletindo sobre as respostas das anteriormente. Para essa atividade, os estudantes ficaram livres para escolher a melhor plataforma digital que tivessem habilidades para a produção da tarefa. Dentre as sugestões estavam o *Canva*, *Jamboard*, *Google Slides*, *Powerpoint*, *CapCut*, *VivaVideo*, *InShot* etc, utilizando o celular para filmar/fotografar e fazer os trabalhos de edição. O objetivo dessa atividade foi explorar o potencial de criatividade, comunicação, autonomia, colaboração, criação de conteúdo multimodal ao fazerem apresentações em inglês.

Na aula do dia 02/06 foi explicada a tarefa que inicialmente seria individual. Entretanto, a pedido dos alunos ficou definido que seria em duplas e um trio, visto que estavam em número ímpar e tinha estudante que não tinha celular próprio e poderia ter dificuldade para a realização. Os alunos definiram seus grupos e utilizaram o momento da aula para planejamento de como iriam montar as suas apresentações e trabalharam na construção do texto que seria falado ou usado com legendas para as cenas a serem apresentadas.

Na aula seguinte os alunos apresentaram suas rotinas em forma de vídeos e apresentações de slides e avaliaram a atividade.

Figura 13- Capturas de telas de partes de um dos vídeos produzido



Fonte: Compilação da autora⁵⁶.

Por se tratar de uma atividade com uma participação maior dos estudantes, o papel da professora foi de orientar e fazer a mediação para que os alunos conseguissem compreender o objetivo e realizar a tarefa. Pois, além de realizar a atividade em inglês, deveriam mobilizar recursos motivacionais e criativos para a construção do vídeo e/ou da apresentação oral. Requerendo assim, para a criação de suas apresentações – multiletramentos. Pois, segundo Rojo (2012, p. 21) para serem multiletramentos:

São necessárias novas ferramentas – além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. Sendo requeridas novas práticas: a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b) de análise crítica como receptor”. (Rojo, 2012, p. 21).

Ao criarem suas apresentações orais os estudantes trabalharam em duplas e/ou trios de forma colaborativa, utilizaram ferramentas da escrita manual para planejarem (*brainstorming*) o seu trabalho, além de ferramentas digitais de áudio e vídeo para as suas apresentações. Foram capazes de refletir sobre como sua rotina pode ser comprometida se fizerem o mau uso das tecnologias e conseguiram apresentar seu trabalho em inglês, mesmo com suas dificuldades, rompendo com a barreira que inicialmente apresentaram em se sentirem capazes de apresentar algo em inglês.

Analisando a situação de aprendizagem 05

⁵⁶ Montagem a partir de capturas de telas realizados pela autora.

Após a apresentação, as duplas/trio responderam uma ficha de autoavaliação da atividade e apontaram dois tipos de avaliação: os que avaliaram positivamente (10 alunos) apontando as potencialidades da tarefa, os alunos que tiveram dificuldade e avaliaram negativamente (três alunos) e os ausentes (dois alunos) que faltaram e não entregaram a atividade proposta. Dentre os alunos que apontaram a tarefa como positiva, deram como justificativas:

Excerto 44: Gostamos muito porque foi a primeira vez que produzimos uma apresentação oral em inglês com vídeos que produzimos com o smartphone. Precisamos gravar e regravar algumas vezes até ficar bom, mas foi bem divertido (E9 e E7, resposta para ficha de avaliação escrita – 05/06/2023).

Excerto 45: Produzir os slides foi bem legal, tiramos as nossas fotos realizando algumas rotinas e criamos legendas em inglês para essas atividades. Na edição, colocamos efeitos de transição e montamos o vídeo. E apresentamos as falas oralmente porque não conseguimos colocar os áudios nos slides. Foi uma proposta diferente do que estávamos acostumados nas aulas de inglês. (E4 e E15, resposta para ficha de avaliação escrita – 05/06/2023).

Excerto 46: O uso do celular permitiu gravar as falas, treinar e depois produzir o vídeo. Nossa dupla se esforçou e aprendemos a falar nossa rotina em inglês, mas poderia ter sido melhor, faltou mais criatividade na produção. Foi simples, mas gostamos de fazer. (E1 e E5, resposta para ficha de avaliação escrita – 05/06/2023).

Excerto 47: Nós dois avaliamos como positivo porque gostamos muito dessa tarefa. Quando fizemos as falas foi até engraçado porque quando um não sabia ajudava o outro. Fizemos algumas gravações até chegarmos num consenso, gravamos, apagamos, regravamos. No final deu tudo certo. (E2 e E11, resposta para ficha de avaliação escrita – 05/06/2023).

Excerto 48: A atividade de produzir a nossa rotina e gravar pequenos diálogos em áudios para treinar e depois fazer o vídeo foi bem interessante. Amamos fazer e o celular ajudou muito na tarefa (E3 e E12, resposta para ficha de avaliação escrita – 05/06/2023).

Para esses estudantes que não estavam habituados com as práticas de oralidade, fazer uma apresentação oral, por mais simples que possa parecer, é uma desafio grande para eles, pois quebra com um paradigma de aulas tradicionais de LI na escola pública nas quais os alunos apenas fazem tarefas de gramática escritas e/ou repetição de frases após o professor. Nessa atividade, eles tiveram a liberdade de criar suas próprias falas e apresentá-las. Alguns elaboraram sentenças simples, mas algumas até elaboradas para o nível da turma. Propiciando, o que Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 27) defendem que: “[...]esses **novos aprendizes** assumam maior responsabilidade por sua aprendizagem, em parte justamente porque lhes são dados maior autonomia e maior escopo para autocontrole”.

Uma das características dos novos professores apontada por Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 28) é a capacidade de “avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes”.

Nesse ponto, para os estudantes E6, E8 e E14, a atividade não foi tão positiva e por isso eu coloquei na categoria da avaliação negativa porque me fez refletir sobre os aspectos que falharam no meu planejamento ao propor essa atividade. A questão tempo foi algo que deveria ter levado mais em consideração, pois subestimei que o tempo de uma aula para a outra seria suficiente para que dessem conta da tarefa. Outra questão que avalio como falha no processo foi não ter interferido na organização dos grupos, ficando esses alunos que não apresentavam um bom desempenho linguístico no mesmo grupo. E, como consequência, apresentaram mais dificuldades do que os demais grupos.

Excerto 49: Essa atividade foi um pouco complicada porque não tivemos muito tempo para fazer e não conseguimos nos reunir para a gravação. E acabamos fazendo os slides. Ninguém quis gravar falando e foi muito estresse (E6, E8 e E14, resposta para ficha de avaliação escrita – 05/06/2023).

De forma geral, analiso a proposta como positiva, pois os alunos assumiram uma postura mais de produtores do que de receptores do conhecimento e puderam através das suas produções demonstrar como organizavam as suas rotinas diárias. Para além da tarefa de produção do vídeo em si, retomaram conhecimentos linguísticos sobre o Simple Present, vocabulários relacionados à rotina, expressões de tempo e de frequência, cumprindo assim um dos conteúdos propostos e servindo também como um dos instrumentos de avaliação da unidade letiva. Unindo os objetivos didáticos com a promoção da cultura digital. Coadunando com o que Fonfoca (2019, p. 108) defende que:

As transformações que as escola enfrenta no ensino que integre tecnologias digitais, perpassam o pensamento pedagógico e a concepção de Educação, sobretudo a percepção que a Pedagogia dos Multiletramentos oportuniza uma nova discussão, um novo olhar. Esta discussão contribui para o pensamento que somente ocorrerá uma transformação de ordem pedagógica e de ensino se as organizações educativas compreenderem que o conhecimento deve partir do que se chama do repertório, e que de modo geral, a literatura educacional chama de mundo de vida do aluno, ou seja, da cultura local que esse aluno traz para a sala de aula, não somente valorizá-la, mas incorporá-la no trabalho de novos objetos de aprendizagem, concatenada com a realidade da convergência digital e midiática.

Assim ao integrar o uso das tecnologias, especialmente dos celulares, às atividades pedagógicas, o uso partia do conceito do letramento digital funcional de como os alunos

poderiam usar essa ferramenta para melhoria da sua aprendizagem do idioma, mas sempre tentava suscitar um letramento digital crítico. Entretanto, a dimensão crítica foi um aspecto que não consegui desenvolver como gostaria e nos moldes como ele é proposto. Contudo, os alunos conseguiram refletir sobre como o mal uso das TDICs pode afetar o seu desenvolvimento.

4.4. Reflexões de uma professora: a auto-heteroecoformação tecnológica

Ao entrar no ensino público (2007), recém egressa da graduação, eu não sabia de muita coisa, mas eu tinha uma única certeza do tipo de professor que eu não queria ser. Faltava-me ainda muito conhecimento para ser a professora de inglês que eu almejava, mas isso não me fez recuar ou estagnar no tempo. Pelo contrário, me motivou a buscar sempre mais... As palavras de Paulo Freire (1997) me guiavam o caminho, pois aprendi que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Lembro que, no início da docência, com as tecnologias ainda muito distantes da realidade das escolas e da minha realidade, recorria apenas aos livros para buscar o conhecimento e nem sempre eles também eram acessíveis. Mas sempre busquei me preparar para aulas e confesso que já ensinei errado e perceber esse erro foi o momento que eu senti o peso da responsabilidade que eu tinha nas minhas mãos, pois eu não poderia deixar que a minha história se repetisse. Pois, assim como eu, os meus alunos só tinham a experiência da escola pública para poder aprender a língua inglesa.

E foi aí que meu processo de autoformação começou, pois o município onde trabalho não oportunizava formações em-serviço específicas para a minha área. Então, eu comecei a investir na minha própria formação continuada. A princípio com minhas reflexões, leituras e tentativas autodidatas de melhorar o meu inglês, pois precisava avançar na proficiência do idioma.

Depois, com todo sacrifício, comecei a investir em um curso de idiomas para alcançar os níveis mais avançados (fiz os cursos *Advanced Listening and Speaking I and II*, o *Advanced Writing*, o preparatório para o TOEFL) e ingressei numa especialização em Língua Inglesa para melhorar também o aspecto metodológico, pois ainda era inexperiente de sala de aula e tinha pouca prática e me sentia insegura para falar inglês.

Principalmente porque não tinha muitas oportunidades de uso real da língua e, pelo fato de ser a única professora de inglês da escola, não tinha colegas para trocar experiências. Logo, eu só conseguia falar a LI na sala de aula com os estudantes. Meus alunos foram as minhas molas propulsoras. Aprendi muito com/para eles nesse meu caminhar pela docência. Com o

tempo fui ganhando mais confiança em mim mesma e no processo formativo, ao perceber que minha prática e teoria estavam em constante desenvolvimento, frutos dessa minha constante reflexão sobre o meu fazer pedagógico. Pois, concordo com Paulo Freire que:

Teoria e prática são inseparáveis, tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (Freire, 1987, p. 38).

Iniciando assim o meu processo auto-heteroecoformativo, que de acordo com a teoria tripolar de formação de Pineau (1988), caracteriza-se por três movimentos – personalização, socialização e ecologização – que originam três polos de formação:

- autoformação, caracterizada pela ação do *eu* como sujeito individual e social, pela responsabilização do indivíduo pela sua própria formação, tornando-se sujeito e objeto da mesma;
- heteroformação, marcada pela ação dos indivíduos uns sobre os outros, indicando a dimensão social do processo formativo e caracterizando a coformação; e
- ecoformação, indicando a ação do meio ambiente sobre os indivíduos, revelando a dimensão ambiental e ecológica do processo formativo (Freire; Leffa, 2013, p. 69).

Enquanto permanecia sozinha no meu espaço escolar, não conseguia entender a dimensão da ação dos sujeitos uns com os outros, pois ainda não tinha ampliado os meus círculos de relacionamentos. Apenas em 2019, após ter participado do Programa de Formação dos Professores da Educação Básica no Canadá, onde aprendi muito com o programa, mas principalmente com os outros colegas participantes. Aprendi a dividir, compartilhar, socializar saberes e percebi que essa dimensão ia além da sala de aula. Ao aprender/ensinar com os pares as boas práticas pedagógicas vão se multiplicando e os impactos dessas ações tornam-se maiores.

Ao voltar do Canadá, com a missão de multiplicadora de saberes, comecei a intervir localmente no meu município, trabalhando como articuladora de língua inglesa e essa experiência de partilhas foi muito significativa tanto para o processo heteroformativo quanto ecoformativo, porque começava um processo de mudança de formação continuada no município pelos próprios professores em constante compartilhamento de saberes e práticas.

E com a pandemia, em 2020, sentimos na pele que “nenhum homem é uma ilha, isolados em si mesmo” (John Donne, *Meditações VII*) e do quanto precisávamos uns dos outros para manter a educação de pé. Foram os professores que por iniciativas próprias tomaram o leme do barco que estava à deriva. Foi nesse cenário que a auto-heteroecoformação tecnológica foi

ganhando espaço, pois precisávamos aprender uns com os outros a usar as tecnologias para poder fazer o ensino chegar aos nossos estudantes.

Não foi um processo fácil, alguns sentiram mais que outros as dificuldades de lidar com os aparatos tecnológicos, evidenciando que embora no século XXI permeado de inovações tecnológicas a escola continua operando em modo analógico. Após me ver transformada por esse processo de aprender com/sobre as tecnologias, não consigo imaginar voltar apenas para o quadro e giz.

Como estudante, eu aprendi muito com o uso das tecnologias no sentido de ampliação do conhecimento linguístico, porque a informação está cada vez mais acessível na sociedade da informação, há inúmeras possibilidades de se usar as tecnologias pelo celular para se aprender o idioma de forma ubíqua, em qualquer hora e em qualquer lugar, possibilitando acesso, muitas vezes gratuito, ampliando as possibilidades principalmente daqueles que não conseguem ter outro contato com a língua inglesa para além do que é ofertado na escola pública.

Como professora, passei a enxergar nos aparatos tecnológicos verdadeiros auxiliares para a minha prática pedagógica, permitindo-me ir além do quadro, giz e livro didático.

A pandemia passou e parece que se esqueceu tudo o que se aprendeu naquele período. Durante as minhas observações na escola pude perceber que quase nenhum professor tem recorrido a práticas inovadoras, e novamente volto a me sentir isolada numa ilha, pois ao trazer a proposta da pesquisa para a escola, senti esse distanciamento dos meus colegas e até mesmo uma aversão.

Excerto 50: Hoje saí da escola muito desanimada com a fala de uma professora que se dirigiu a mim na sala dos professores e fez um comentário ríspido sobre a pesquisa/uso das TDICs dizendo que queria distância de tais práticas e que por ela já bastava o perrengue das TDICs durante a pandemia, e que o celular nem deveria entrar na sala de aula – Professora, nota de campo – 24/04/2023).

No dia desse comentário, estava toda animada na sala dos professores comentando com os colegas sobre a participação dos estudantes na primeira situação de aprendizagem e como tinha sido a experiência de usar o celular para a tarefa, e essa fala foi um pouco desanimadora, pois percebi que outros concordavam com a professora e que o desafio de inserção de práticas mediadas pelo uso das tecnologias vai muito além da formação para o uso, tendo muito mais a ver com mudanças de paradigmas de modelos educacionais.

4.4.1. O olhar da professora/pesquisadora sobre o seu lócus de trabalho/pesquisa

A partir do cenário da pesquisa, busquei identificar como o Projeto Político-Pedagógico aborda a questão da cultura digital e do uso das tecnologias. Ao analisar o PPP da escola (última atualização em 2019), constatei que o documento trata a questão do uso das tecnologias de forma ainda funcional, podendo ser comparado com o modelo de Letramento Digital Funcional (Selber, 2004)¹, segundo o qual as TICs são vistas como ferramentas e, dentre os parâmetros e qualidades a serem explorados, propostos pelo autor, identifiquei os modelos: 1) Fins educacionais: atingir objetivos educativos através das TICs; e 2) Impasses tecnológicos: resolver os impasses tecnológicos de modo confiante.

Dentre os 11 objetivos elencados no PPP nenhum tratava da questão do uso das TDICs, apenas sendo mencionadas nas metas estabelecidas pelo documento, conforme pode ser percebido nos objetivos e metas deste documento.

Quadro 13: As tecnologias no PPP da escola

Metas Administrativas		
Implantar um Laboratório Multimídia;		
Metas Pedagógicas		
Objetivos Específicos	Meta(s)	Estratégias
Oferecer recursos tecnológicos para as atividades educativas.	<input type="checkbox"/> Implantar um Laboratório Multimídia. <input type="checkbox"/> Adquirir armário equipado com rodas, contendo aparelhos multimídias (projetor, DVD, TV e aparelho de som).	<input type="checkbox"/> Ampliação progressiva, de acordo com a entrada de recursos financeiros, dos ambientes multimídias da escola, garantindo um maior acesso dos docentes aos equipamentos, com agendamento prévio.
Aproximar o Corpo Docente da nova BNCC:	<input type="checkbox"/> Familiarizar o nosso Corpo Docente com a nova BNCC, buscando elaborar um currículo que abranja as novas competências exigidas pelo documento.	<input type="checkbox"/> Promover encontros para aproximações da nova BNCC com a presença de gestores, coordenadores e professores; <input type="checkbox"/> Discutir estratégias para inserção das competências da BNCC no currículo da Unidade Escolar
Fomentar a Cultura Digital	<input type="checkbox"/> Solicitar, junto à SEMED, formações continuadas dedicadas ao Corpo Docente sobre o uso pedagógico das mídias digitais;	<input type="checkbox"/> Buscar parcerias junto à SEMED para que sejam realizadas Formações dedicadas ao Corpo Docente sobre o uso de tecnologias e mídias sociais dentro do currículo escolar; <input type="checkbox"/> Despertar, durante as ACs, o interesse dos professores a respeito do uso de tecnologias e mídias sociais como ferramentas de ensino.

Fonte: Autoria própria adaptado do PPP da escola

Como pode-se perceber no quadro acima adaptado do PPP da escola, a visão da tecnologia ainda está situada com uma visão do Letramento Digital Funcional cujas metas visam à aquisição de espaços e equipamentos tecnológicos. Entretanto, vale ressaltar que tal documento já apontava para uma tentativa de promoção da Cultura Digital, ao apontar a necessidade de formação docente sobre o uso de tecnologias e mídias sociais dentro do currículo escolar; de melhoria dos recursos e de despertar, durante as ACs⁵⁷, o interesse dos professores a respeito do uso de tecnologias e mídias sociais como ferramentas de ensino.

Outro ponto que vale destaque é que o PPP aponta como meta familiarizar os docentes com a nova BNCC, buscando elaborar um currículo que abranja as novas competências exigidas pelo documento e ao adequar os currículos à BNCC logo, ao conhecer mais esse documento norteador e colocar em prática no currículo/planos de ensino, conseqüentemente estará caminhando para uma abordagem voltada para os multiletramentos e para a cultura digital.

Entretanto, no meio do caminho tivemos uma pandemia que desestruturou todo o planejamento estratégico da escola. Foram praticamente dois anos desafiadores (2020-2021) tentando sobreviver ao período mais crítico da pandemia. 2022 foi o retorno efetivamente dos alunos às aulas presenciais e todas as ações foram voltadas para a tentativa de recomposição das aprendizagens. Em 2023 começamos a retomar o trilho, mas a minha percepção é que ficamos parados lá em 2019 e o que se avançou em termos de promoção de cultura digital durante a pandemia, de certa forma retrocedeu no retorno ao presencial, visto que, ao enxergar apenas como ferramenta, limita e muito o potencial de habilidades e competências que podem vir a ser desenvolvidas com o letramento digital nas suas dimensões críticas e retóricas no sentido atribuído por Selber (2004) e com o foco na linguagem, informação, conexões e (re)desenho, conforme apregoado por Dudeney; Hockly; Pegrum (2016).

Moran (2013) defende que as tecnologias web 2.0 – gratuitas, colaborativas e fáceis – façam parte do projeto pedagógico da escola de modo a serem incorporadas como parte integrante da proposta de cada série, curso ou área do conhecimento. Para ele, quanto mais a escola incentiva o trabalho com atividades colaborativas, pesquisas, projetos, mais elas se tornarão importantes.

No meu entendimento, essa visão mais ampliada dos letramentos digitais precisa vir nos currículos de forma mais crítica e abrangente, não apenas como ferramentas para facilitar

⁵⁷ ACs significa atividades de coordenação, ou seja, os momentos da carga horário do professor reservados para planejamento e orientações com a coordenação pedagógica da escola.

o fazer pedagógico, mas como meio de promoção da ampliação dos conteúdos e da produção de conhecimento pelos próprios estudantes, possibilitando uma atitude destes como protagonistas desse processo e uma mudança de práxis do professor, afastando-se dos modelos tradicionais de ensino e atuando cada vez mais como mediador.

Naquele momento, voltei a me sentir isolada numa ilha, na qual parecia não encontrar outros adeptos. Entretanto, sei o que a aprendizagem do inglês significa para mim, o quanto mudou a minha vida e ampliou os meus horizontes e acredito que os alunos não aprendem apenas com a gente, aprendem sobre a gente também. Em minhas aulas, além de transmitir todo o conhecimento de LI que venho alcançando ao longo dos anos, compartilho também as minhas narrativas e experiências de aprendizagens, mostrando para eles que com o uso certo das tecnologias esse caminho pode ser mais fácil e mais otimizado, pois na minha época precisava conhecer alguém que soubesse inglês para poder praticar. Hoje em dia, conectamos com o mundo inteiro por meio da rede mundial de internet e, mesmo não conhecendo ninguém, ainda podemos contar com a Inteligência Artificial para nos ajudar a falar inglês.

5. CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS.

Esta pesquisa surgiu das inquietações e reflexões de uma professora de língua inglesa de uma escola pública municipal de Lauro de Freitas/BA, que buscou refletir sobre como as práticas de letramentos digitais por meio do uso do celular em sala de aula poderiam ou não contribuir para o engajamento e o ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola onde atua. Para tal, os dados gerados durante a pesquisa levaram às seguintes conclusões ao responder tais perguntas:

a) Qual acesso os estudantes têm as tecnologias digitais em casa e na escola?

O acesso ainda é um dos fatores limitantes para o uso das tecnologias. Entretanto, os dados mostraram que essa dificuldade vem diminuindo em relação ao acesso dos estudantes, mas que ainda é um problema na escola, visto que a utilização da internet ainda está restrita a poucos espaços e apenas para docente e pessoal administrativo.

b) Como os estudantes veem o uso do celular dentro e fora da sala de aula e como o utilizam para os estudos de LI?

Os estudantes, em sua maioria, enxergaram o celular como um facilitador de aprendizagens devido a sua ubiquidade e portabilidade, e alguns citaram que o utilizam para a aprendizagem de inglês por meio de aplicativos e sites da internet. Podendo assim, se bem orientados, ser utilizado para práticas significativas. E, apesar de alguns estudantes terem apontado para uma auto responsabilização pelo uso devido, acredito que tal premissa também deva estar atribuída aos pais e docentes para uma promoção de um letramento digital crítico, de modo que tais dispositivos possam ser enxergados para além do aspecto negativo e possam ser dimensionados para uma dimensão pedagógica, visto que já fazem parte do nosso cotidiano e de algumas práticas sociais, não podendo ser ignorados e/ou simplesmente proibidos, sem que haja uma tentativa de fazer com que os jovens o enxerguem para além do fator entretenimento, uma vez que é a tecnologia móvel mais disponível/acessível principalmente para o grupo social ao qual estamos atendendo na escola.

c) De que maneira as situações de aprendizagem propostas, utilizando como ferramenta o celular, contribuíram ou não para o engajamento e o ensino-aprendizagem de língua inglesa?

Com base nas análises das situações de aprendizagem propostas, foi possível perceber que o celular não foi um elemento dissipador das aulas, pelo contrário, colaborou para manter

o contato com os estudantes, mesmo com as interrupções de aulas; serviu como ferramenta para promover a metodologia da sala de aula invertida, colaborando assim para a recuperação de conteúdos não assimilados durante a pandemia, em outros tempos e espaços além do escolar. Sendo assim, se os professores buscarem metodologias que coloquem os alunos em papéis mais ativos e centrais, engajando-os em situações de aprendizagens significativas e colaborativas, não deixará espaço para que os estudantes se distraiam das aulas com os seus dispositivos, pois estarão envolvidos ativamente em suas tarefas que nem se deixarão distrair pelo celular;

d) Como a inserção das TDICs tem contribuído para a minha auto-heteroecoformação tecnológica e melhoria da minha prática pedagógica?

Refletir sobre a minha prática e sobre o processo auto-heteroecoformativo me fez ver o quão importante é a formação continuada para o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas e alinhadas com o que os novos tempos requerem dos novos professores no sentido atribuído por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), pois embora os multiletramentos e letramentos digitais não sejam teorias recentes, ainda assim, não são de domínio de todos os docentes, e mesmo que ainda não haja políticas com P maiúsculo que promovam a ampliação desses letramentos. Ainda assim, é possível nas nossas políticas com p minúsculo das microações das salas de aula ir promovendo pequenas mudanças. Colaborando com o que Hillary Janks (2016) propõe de que pequenas diferenças podem promover grandes transformações.

Uma das limitações do estudo foram as interrupções de aulas por feriados e/ou outras situações que ocorreram que não me permitiram ter mais encontros com os alunos, de modo a ter mais atividades para serem aplicadas e, conseqüentemente, conseguir ir além da dimensão do letramento digital funcional. No entanto, mesmo tendo poucos encontros, avalio como sendo proveitoso, pois foi possível perceber nos estudantes uma mudança de mentalidade em relação ao uso consciente e intencional do celular para a aprendizagem de língua inglesa, permitindo-os enxergar nesse dispositivo novas possibilidades para a aprendizagem de LI dentro e fora da sala de aula.

Por trazer para este estudo uma teoria ainda pouco explorada nos estudos da Linguística Aplicada, que é a importância a auto-heteroecoformação tecnológica do professor (Freire; Leffa, 2013), espero poder contribuir com os estudos nessa área e trazer essas discussões para o meu contexto local, envolvendo outros professores através do meu trabalho de articulação para que essa teoria saia do papel e passe a fazer parte das nossas práticas. Suscitando, assim, melhorias para o ensino de língua inglesa no meu município ao buscar disseminar os resultados da minha pesquisa com meus pares, pois os pilares do processo auto-heteroecoformativo é que

aprendemos conosco, com os outros e com o ambiente. E um ambiente escolar que busque a formação em-serviço se refletirá nos resultados da aprendizagem dos seus estudantes, buscando integrar as tecnologias em prol da aprendizagem. Pois:

Saber lidar com a nova geração de alunos é um desafio para a maioria dos professores e para as escolas / universidades brasileiras. Integrar e mediar as TDIC em práticas pedagógicas no contexto educacional não é tarefa fácil (e a pandemia da covid-19 nos mostrou a dificuldade), haja vista exige colaboração e cooperação de todos os agentes do sistema, desde o diretor/reitor, o coordenador pedagógico até o professor, bem como o aluno, e por que não acrescentar também o Governo, nas esferas municipal, estadual e federal. Não basta um professor realizar um trabalho isolado se os demais atores envolvidos não estão integrados e conectados. A mudança ocorrerá com a participação ativa e efetiva de todos os atores da Educação (BARROS, 2021, p.56).

Enquanto essa mudança maior ainda não ocorre, podemos continuar dando pequenos passos em prol de um objetivo comum, pois eu acredito no poder e na força do professor, principalmente o da escola pública, que consegue fazer proezas onde existem tantas carências, entre elas a de formação continuada em serviço.

6. REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- ALMEIDA, M. E. B. **Web currículo e a tríade pesquisa-ação-formação**. IN: Revista Cocar. V. 16. N. 34/2022 p. 1-21. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5267/2398>. Acesso em: 02 abr. 2024.
- _____. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo**. XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Web Currículo: integração de mídias nas escolas com base na investigação com o estudo de fatos científicos para o fazer científico. In: RAMAL, A.; SANTOS, E. (Orgs.). **Currículos – teorias e práticas**. Rio de Janeiro, LTC, 2012.
- ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. **Dossiê Web currículo: contexto, aprendizado e conhecimento**. IN: Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.03, p. 767 – 773 jul./set.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29684/20739>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BARROS, D. M. V. Ensinar no síncrono e no assíncrono. In: ROCHA, D. G.; OTA, M. A.; HOFFMANN, G. (org.). **Aprendizagem digital: curadoria, metodologias e ferramentas para o novo contexto educacional**. Porto Alegre: Penso, 2021. p. 45-59
- BARROS, W. V. **Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6854> . Acesso em: 08 mar. 2023.
- BARTON, D.; LEE, C. Linguagem online: textos e práticas sociais. Tradução Milton Camargo Mota. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 73 – 140.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. V.1. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

_____. Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEM, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BUREI, C. S. L.; SELUCHINESK, R. D. R. O uso das TICs por alunos do ensino fundamental - estudo realizado na E.E. Machado de Assis - Nova Monte Verde - MT. IN: **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n.10 - 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1501>. Acesso em: 01 jan. 2024.

BURNS, A. Action research in second language teacher education. In: RICHARDS, J. C. **The Cambridge guide to research in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2009a. p. 289-297.

CAETANO, M.; SILVA JÚNIOR, P. M.; TEIXEIRA, T. M. S. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro. IN: **Educação e Democracia em Tempos de Pandemia**. Rio de Janeiro: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. v. 6 – n. esp., p. 116-138, jun-out. 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52036>. Acesso em: 11 nov.2023.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. In: CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.

_____. **O digital é o novo normal.** Disponível em:
<https://www.fronteiras.com/leia/exibir/o-digital-e-o-novo-normal>. Acesso em: 03 fev. 2023.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CERUTTI, E. Apresentação. IN: DUARTE, M. S.; SCHEID, N. M. J. **A contribuição dos recursos das TDICs nos processos de aprender e de ensinar.** Curitiba, CRV, 2016. p. 9-11.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos Multiletramentos: Novas escolas + novos professores. IN: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidades: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas: Pontes Editores, 2016.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3ª ed.; 2ª reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017.

COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A.; NEVES, R. (orgs.). **Beyond Words: Manual do professor 9º ano, 1. Ed.** – São Paulo: Richmond Educação, 2018.

COSTA, G. S. **Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública.** Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Pernambuco, 2013. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=155353# . Acesso em 01 de junho 2023.

COSTA, L. P. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica do professor de matemática do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2017.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015. p. 603-610.

CUNHA, C. M. C. M. P. C.; SILVA, D. A.; VERONESI, V. B. O uso de tecnologias: WhatsApp e facebook e as parcerias para o trabalho de sala de aula de recursos multifuncionais. IN: TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima *et. al.* **O (re)inventar de práticas pedagógicas com as tecnologias digitais em tempos de pandemia: da educação básica ao ensino superior.** 1ª ed. Jundiaí/SP: Paco, 2021. p. 271-292.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em linguística aplicada.** Campinas, 49(2): 481-491, jul./dez. 2010.

DÓRIA; C. P. R.; GITAHY; R. R. C. Direito à educação em tempos de pandemia: práticas do ensino público no estado de São Paulo. IN: TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima *et. al.* **O (re)inventar de práticas pedagógicas com as tecnologias digitais em tempos de pandemia**: da educação básica ao ensino superior. 1ª ed. Jundiaí/SP: Paco, 2021. p. 153-184.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUARTE, M. S.; SCHEID, N. M. J. **A contribuição das TDICs nos processos de aprender e de ensinar**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. IN: JESUS, D. M.; CARBONIERE, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**: tradução: Marcos Marcionílio. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An overview. **Forum: Qualitative Social Research**, 12 (1) 2011. p. 1-14. Disponível em: < <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3096>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ERIKSSON, T. Being native: distance, closeness and doing auto/self-ethnography. **ArtMonitor**, n. 8, p. 91-100, 2010. Disponível em: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/24689/gupea_2077_24689_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 maio 2023.

FELCHER, C. D. O.; FOLMER, V. Educação 5.0: Reflexões e perspectivas para a sua implementação. **Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER)**, 2(3), e5/01–15. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERREIRA, A. J. Epistemologias do letramento racial crítico no contexto brasileiro: Identidades de professoras de línguas estrangeiras e interseccionalidades com raça, gênero e classe social. **Língu@ Nostr@**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 130 - 156, 2021. DOI: 10.29327/232521.8.1-8. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostr@/article/view/13108>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FERREIRA, C. C.; SANTOS, C. F.; SOUZA, M. B. S. (Orgs.). **Diálogos sobre multimodalidades, multiletramentos e ensino de línguas**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FILATRO, A.; LOUREIRO, A. C. **Novos produtos e serviços na educação 5.0**. 1ª ed. São Paulo: Editora Artesanato Educacional, 2020.

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

FONFOCA, E. **A cultura digital e seus multiletramentos**: repercussões na educação contemporânea. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2019.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. IN: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidades**: experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 13-28. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/px29p/pdf/soto-9788579830174.pdf>. Acesso em 13 fev. 2024.

FEIRE, M. M.; LEFFA, V. A auto-heteroecoformação tecnológica. IN: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 59-78.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para a prática docente. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HALL, G. **Exploring English language teaching**. Language in action. London: Routledge, 2017.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**. Uberlândia, v.34/1, p.15-27, jan. / jun. 2018.

_____. Panorama sobre o letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

JESUS, D. M.; CARBONIERE, D. (Orgs.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? IN: JESUS, D. M.; CARBONIERE, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 47. pp. 41-53. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016;

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2012.

KERSCH, D. F.; SCHLEMMER, E.; MARTINS, A. P. S. Apresentação. IN: KERSCH, D. F. et al. (Orgs.). **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para a e além da escola. São Leopoldo, Casa Leiria, 2021. p. 13-21. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Dorotea-Frank-Kersch/publication/349537695_MULTILETRAMENTOS_NA_PANDEMIA_APRENDIZAGENS_NA_PARA_A_E_ALEM_DA_ESCOLA/links/60359d6d92851c4ed59110dd/MULTI

LETRAMENTOS-NA-PANDEMIA-APRENDIZAGENS-NA-PARA-A-E-ALEM-DA-ESCOLA.pdf. Acesso em: 29 maio 2023.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C.; CANI, J. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidades**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KHATCHADOURIAN, L. F. P. **O uso do smartphone em sala de aula de língua estrangeira em escola pública na ótica da teoria ator-rede**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=492290>. Acesso em: 02 maio 2023.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento e letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v.28, n.2, 375-400, jul./dez. 2010.

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

LEFFA, Wilson J. **Pesquisa qualitativa: o que é e como se faz**. 2023. 10 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bqNUBTwcDys>. Acesso em: 05 jan. 2024.

_____. “Pra que estudar inglês, profe?”: Auto-exclusão em língua-estrangeira. **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusao_le.pdf. Acesso em: 31 abr. 2023.

_____. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

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

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. IN: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231/6742> . Acesso em: 04 abr. 2024.

MOITA LOPES, L. P. Introdução fotográfica da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-37.

_____. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. IN: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática (recurso eletrônico). Porto Alegre: Penso, 2018 e-Pub.

_____. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. IN: CARVALHO, M. (Org.). **Educação 3.0**: Novas perspectivas para o ensino. Porto Alegre, Sinepe/RS/Unisinos, 2017. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

OLIVEIRA, I. S. **Língua inglesa, interculturalidade e aprendizagem móvel**: o smartphone no processo de sensibilização intercultural em alunos da escola pública. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35997>. Acesso em: 05 jun. 2023.

OLIVEIRA, M. F. L. Letramento Digital, Educação Midiática e Produção de Sentidos: Diálogos Possíveis. **Revista Letra Magna**, 19(33). Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2171>. Acesso em: 09 jul. 2023.

OLIVEIRA, R. D.; DAMASCENO, M. M. S. (Orgs.). **Educação 4.0**: aprendizagem, gestão e tecnologia. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021. prefácio p. 7. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/603256/2/COLETANEA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%204.0.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

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

PARADA, E. A. **TICs na escola**: balanço de teses e dissertações brasileiras. 1ª ed. Curitiba: Appris Editora, 2016.

PARDO, F. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 18, n. 2, 2019.

PIRES, D. R. **L2 Vocabulary instruction**: an analysis of smartphone applications for English learning. Dissertação (Mestrado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://pergamum.ufsc.br/acervo/354493>. Acesso em: 01 mar. 2023.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **A análise do discurso (para a) crítica**. O texto como material. Coleção: Linguagem e Sociedade Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **A análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

REGO, M. C. S. **Produção de narrativas transmidiáticas**: uma proposta pedagógica para o uso de smartphones nas aulas de línguas. Dissertação (Mestrado em Letras) Instituto de Letras e Artes – Universidade Federal do Rio Grande. São Lourenço do Sul, RS, 2021.

Disponível em:

<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/6351e50a646a6808dfc0a2b999c85aa6.pdf>
. Acesso em: 08 fev. 2023.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. Letramento digital. IN: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014, s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital#:~:text=Letramento%20digital%20diz%20respeito%20%C3%A0s,sociais%20na%20web%2C%20entre%20outras>. Acesso em 04 fev. 2024.

RIBEIRO, A. L. Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e escrita. IN: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, P. P.; GITAHY, R. R. C. Educação 4.0 e as tecnologias digitais de informação e comunicação. IN: TERÇARIOL, A. A. L. *et al.* **O (re)inventar de práticas pedagógicas com as tecnologias digitais em tempos de pandemia**: da educação básica ao ensino superior. 1ª ed. Jundiaí/SP: Paco, 2021. p. 19-37.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, Ed. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. (Org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. de Ernanni F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. (Multi) letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. IN: **Revista Linguagens e Diálogos**, v. 2, n.1, p. 109-143, 2011. Disponível em: <https://jornadasvirtuais.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/19-art-fabiano-patricia.pdf> Acesso em: 12 fev. 2023.

SANTAELLA, L. Desafios da Ubiquidade para a Educação. **Ensino Superior Unicamp**, v.9, p.19-28, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 21 jun. 2023.

_____. O mundo na palma da mão. In: SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. IN: **Interletras**, n. 1807, V. 8. Edição número 31, abril/setembro 2020. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Nara-Takaki/publication/341040512_Por_uma_autoetnografiaautocritica_reflexiva/links/5f1476a092851c1eff1e6751/Por-uma-autoetnografia-autocritica-reflexiva.pdf . Acesso em: 05 mar. 2024.

TAKAKI, N. H.; MONTE MOR V. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. (Is it research? Oh, no, I don't want it: About academic research and its relation with the practice of the language teacher). **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116). Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v5n2/f_joao.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

TERÇARIOL, A. A. L. *et al.* **O (re)inventar de práticas pedagógicas com as tecnologias digitais em tempos de pandemia: da educação básica ao ensino superior**. 1ª ed. Jundiaí/SP: Paco, 2021.

VALENTE, J. A. O currículo de sucesso na era digital. IN: BURD, O. (Org.). **Educação 4.0: reflexões, práticas e potenciais caminhos**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <http://www.hrenatoh.net/> . Acesso em 15 out. 2023.

VILELA JUNIOR, G. B. *at al.* Você está preparado para a Educação 5.0? IN: **Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**. Vol.12 Nº. 1 Ano 2020 p.1-7. Disponível em: <https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/371/260>. Acesso em: 07 fev. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WHITE, D. S.; LE CORNU A. Visitors and residents: a new typology for online engagement. IN: **First Monday**. V. 16, n. 9. September, 2011. Disponível em: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171>. Acesso em: 02 jul. 2023.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. IN: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

CELULAR segue como aparelho mais utilizado para acesso à internet no Brasil. Gov.br, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2022/setembro/celular-segue-como-aparelho-mais-utilizado-para-acesso-a-internet-no-brasil#:~:text=Segundo%20os%20resultados%20do%20m%C3%B3dulo,domic%C3%ADlios%20com%20acesso%20%C3%A0%20Internet>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL tem 424 milhões de dispositivos digitais em uso, revela a 31ª Pesquisa Anual do FGVcia. FGV.br,2020. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-424-milhoes-dispositivos-digitais-uso-revela-31a-pesquisa-anual-fgvcia>. Acesso em: 20 ago. 2021.

INFORMAÇÕES ATUALIZADAS sobre tecnologias da informação e comunicação. IBGE Educa, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 20/08/2021.

7. APÊNDICES

7.1. APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA
Tel. (71) 3283-6256 E-mail: ppcline@ufba.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) adolescente, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: **CELULAR EM SALA DE AULA: E AGORA PODE, PROFESSOR(A)?** Uma situação de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos multiletramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba, que será desenvolvida no Centro Educacional Municipal Fênix por meio das aulas de Língua Inglesa, pela professora/pesquisadora **Leila Patrícia Bispo dos Santos França**, como um projeto de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa pesquisa tem, como objetivo, investigar sobre como as práticas de multiletramentos digitais por meio do uso do celular em sala de aula podem ou não contribuir para a aprendizagem e motivação dos estudantes de uma turma de 8º ano de uma escola pública de Lauro de Freitas. O motivo que me leva a estudar sobre isso é que cada vez mais as tecnologias se fazem presentes na vida dos alunos, e a pandemia do coronavírus colocou em xeque essa situação. Durante o período de isolamento social, foi através da tela de um celular que o conhecimento chegou a boa parte dos estudantes na minha realidade local e acredito que em nível mais abrangente também, por isso esse estudo visa uma investigação sobre como as práticas de multiletramentos mediadas por meio do celular podem contribuir para a motivação e aprendizagem dos estudantes em língua inglesa no cenário de ensino presencial em uma escola pública de Lauro de Freitas-Ba.

Em vista disso, essa pesquisa buscará uma abordagem metodológica da pesquisa qualitativa de cunho (auto)etnográfica e de pesquisa-ação, utilizando como instrumentos de coleta e geração de dados questionários inicial e final a ser aplicados com os alunos, rodas de conversas, narrativas orais e visuais, observação e gravação de aulas em áudios e vídeos, diário de campo ou diário de registro da professora-pesquisadora e *feedback* dos alunos a cada atividade proposta usando o dispositivo eletrônico. Tais registros em áudio e/ou audiovisual durante as aulas, entrevista/rodas de conversa serão feitos pela professora/pesquisadora contando com a ajuda de funcionários da escola e/ou por membros da comunidade escolar, desenvolvendo, assim, um trabalho de investigação colaborativa.

Todas as atividades desenvolvidas por meio do projeto de pesquisa serão realizadas durante as aulas dentro da unidade escolar e buscará atender as normas do regimento interno da unidade, bem como atenderá às medidas sanitárias vigentes no que tange à prevenção e cuidados com a transmissão do

Rubrica responsável _____ rubrica pesquisadora _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 INSTITUTO DE LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
 Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA
 Tel. (71) 3283-6256 E-mail: ppglinc@ufba.br



Coronavírus, bem como à manutenção da integridade física, psíquica e moral dos(as) participantes. Entretanto, como toda pesquisa demanda riscos, entendo que os riscos que podem decorrer deste estudo são os mesmo que podem decorrer a qualquer estudante em sala de aula e para isso a professora-pesquisadora terá todo o cuidado para manter um ambiente saudável, acolhedor, empático e dialógico com os estudantes e, caso algum incidente de ordem física ou até mesmo de comportamento dos estudantes que possam causar algum tipo de constrangimento, bullying ou algum comportamento agressivo em sala de aula durante a aplicação da pesquisa será dialogicamente resolvido entre as parte com o apoio da equipe gestora.

Nesse sentido, não serão veiculadas quaisquer informações ou imagens pessoais que possam ferir o que consta das Leis que resguardam os seus direitos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990. Assim sendo, os(as) alunos(as) terão o esclarecimento sobre o estudo em todo e qualquer aspecto que desejarem, sendo facultada a sua participação, ou seja, estarão livres para participar ou se recusar, sem implicar em nenhum prejuízo em relação às aulas da referida disciplina.

Durante este estudo o(a) estudante utilizará o seu próprio dispositivo eletrônico (celular), caso já o possua e prefira, ou fará uso dos tablets educacionais que lhes foram disponibilizados por meio da Secretaria Municipal de Educação do Município de Lauro de Freitas. Para atender às necessidades de conexão será utilizada a internet da escola, bem como um pacote de dados adicionais que serão contratados pela professora pesquisadora por sua conta e custo financeiro.

Vale ressaltar que a contribuição de seu(sua) filho(a) proporcionará a produção de conhecimento e os resultados da pesquisa serão divulgados no trabalho de conclusão do Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura PPGLINC/UFBA, bem como em eventos acadêmicos, livros e revistas científicas. Sendo acatado o protocolo de confidencialidade que for acordado entre as partes com relação ao uso de codinomes. Contudo, para que seu(sua) filho(a) participe desse estudo, o(a) Senhor(a) está sendo informado que não terá custo nem receberá qualquer benefício financeiro e que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão a cargo da professora pesquisadora e, caso em situação excepcional, algum custo adicional pelo estudante serão ressarcidos.

O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação na pesquisa do(a) estudante sob sua responsabilidade é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo Centro Educacional Municipal Fênix e pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Rubrica responsável _____ rubrica pesquisadora _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA
Tel. (71) 3283-6256 E-mail: pppline@ufba.br



Caso o (a) Sr.(a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Profa. Leila Patrícia Bispo dos Santos França, através do telefone (71) 3288-1800/99211-1206, do e-mail: leilapbfranca@gmail.com e na escola Centro Educacional Municipal Fênix localizada na Rua São José s/n Centro – Lauro de Freitas-Ba. Poderá, ainda, solicitá-los ao professor orientador da pesquisa, **Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos**, lotado no Departamento de Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, através do telefone (71) 3283-6256, do e-mail: Fabiano.silvestre.ramos@gmail.com, e no endereço Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, *Campus* Universitário, Ondina, Salvador-BA.

Também em caso de dúvida, o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEP/EEUFBA). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEP/EEUFBA) está localizado na Rua Augusto Viana- SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador-Bahia. Horário de funcionamento de segunda a sexta feira das 11 às 15h), contato telefônico (071)32837615 e de e-mail do CEP (cepee.ufba@ufba.br).

Os resultados da pesquisa serão entregues quando for finalizada por meio do texto da dissertação será enviado para os participantes e responsáveis, como uma devolutiva dos dados, para que eles tenham acesso aos resultados do trabalho. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(a) estudante sob sua responsabilidade, não será identificado em nenhuma publicação, sendo utilizado o codinome por ele(a) escolhido durante o processo de análise dos dados pela pesquisadora.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a) ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável. Uma das vias deste termo será arquivada pela pesquisadora responsável, no Centro Educacional Municipal Fênix e a outra será fornecida ao(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável e/ou por seu orientador por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores

Rubrica responsável _____ rubrica pesquisadora _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA

Tel. (71) 3283-6256 E-mail: ppglinc@ufba.br



tratarão a sua identidade e a de seu(sua) filho(a) com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____,
portador(a) do documento de identidade _____, responsável pelo(a)
estudante _____, fui
informado(a) dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa **CELULAR EM SALA DE AULA: E AGORA PODE, PROFESSOR(A)?** Uma situação de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos multiletramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba, de maneira clara e detalhada, tendo sido explicada as condições de participação dos alunos. Declaro que concordo com a participação do(a) menor sob a minha responsabilidade, sabendo que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão. Autorizo, igualmente, o uso da imagem em fotografia e registro audiovisual, assim como a utilização de suas produções textuais como objeto de estudo, sendo respeitada a integridade do(a) menor, sem qualquer custo e/ou recompensa financeira. Recebi e li uma via, de igual teor, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo esclarecidas as minhas dúvidas.

Lauro de Freitas, _____ de _____ de 2022.

Responsável Legal pelo(a) Participante da Pesquisa

Pesquisadora

Rubrica responsável _____ rubrica pesquisadora _____

7.2. APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA
Tel. (71) 3283-6256 E-mail: ppgline@ufba.br



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **CELULAR EM SALA DE AULA: E AGORA PODE, PROFESSOR(A)? Uma situação de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos multiletramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/BA**, a ser desenvolvida pela professora-pesquisadora **Leila Patrícia Bispo dos Santos França**, com autorização dos seus pais e/ou responsáveis. Essa pesquisa tem como objetivo investigar como as práticas de multiletramentos digitais por meio do uso do celular em sala de aula podem ou não contribuir para a aprendizagem e motivação dos estudantes de uma turma de 8º ano de uma escola pública de Lauro de Freitas. São previstas atividades realizadas com você e seus colegas durante as aulas de Língua Inglesa ministradas pela professora, por meio de questionários, entrevistas, rodas de conversas, feedback das atividades, bem como por meio de registro em áudio e/ou audiovisual das aulas, por funcionários da escola e/ou por pessoas da comunidade. Assim, você participará de um trabalho de investigação colaborativa.

Haverá diversas atividades mediadas pelo uso do celular/tablet educacional, o registro de depoimento (feedback) acerca das aulas, numa estratégia de diálogo constante entre a professora e os alunos para melhor ajustar as propostas pedagógicas ao objetivo de aprendizagem das habilidades requeridas, por meio de constante avaliação, autoavaliação e replanejamento.

Você, assim como todos os participantes, terá a sua integridade física, psíquica e moral garantida. Não serão veiculadas informações ou imagens pessoais que possam ferir os seus direitos de acordo com as Leis, a exemplo, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990. Também terá o esclarecimento sobre todos os aspectos dos estudos e atividades que faremos, sendo que a sua participação na pesquisa é facultativa, por isso é um direito seu dela participar ou não, podendo interromper a sua participação em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo nas aulas da referida disciplina.

Mas com a sua participação nesse processo colaborativo de pesquisa-aprendizagem, você poderá contribuir para a produção de conhecimento sobre a nossa comunidade, em que o Centro Educacional Municipal Fênix está localizado (Lauro de Freitas-Ba). Os resultados da pesquisa serão divulgados, pela professora, no seu trabalho de dissertação do Mestrado em Língua e Cultura–PPGLinC, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, assim como em eventos acadêmicos, a exemplo de congressos, seminários etc., e em livros e revistas científicos, não havendo custo nem recebimento de qualquer benefício financeiro pelos participantes.

Como pesquisadora tratarei a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira — em consonância a resolução 466/12 e 510/16, nos termos do item IV.3 da 466/12 e Capítulo III, artigo 17 da resolução 510/16 —, utilizando os dados somente para os fins acadêmicos e científicos.

Por isso, estimo que o nosso processo de ensino-aprendizagem ganhe novos sentidos, com o compromisso de evidenciar a importância e a contribuição de cada participante — você, sua família e a comunidade —, assim como reconhecer o uso da tecnologia em sala de aula como potencializador da motivação e do ensino/aprendizagem de Língua Inglesa no contexto de uma escola pública municipal.

Em caso de dúvida ou na ocorrência de qualquer fato não previsto, você e/ou os seus responsáveis poderão entrar em contato comigo, professora Leila Patrícia Bispo dos Santos França, pessoalmente na escola ou pelo telefone da Instituição escolar (71) 3378-8542, ou através do e-mail Rubrica do(a) criança/adolescente _____ rubrica pesquisadora _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 INSTITUTO DE LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
 Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus de Ondina, CEP: 40.170-115, Salvador/BA
 Tel. (71) 3283-6256 E-mail: ppglinc@ufba.br



leilapbfranca@gmail.com, e no Centro Educacional Municipal Fênix, localizado na Rua São José s/n Centro– Lauro de Freitas-Ba. Poderá, ainda, solicitá-los ao professor orientador da pesquisa, Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos, lotado no Departamento de Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, através do telefone (71) 3283-6237, do e-mail: fabiano.silvestre.ramos@gmail.com, e no endereço Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, *Campus* Universitário, Ondina, Salvador-BA. Também é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA (CEP/EEUFBA) que está localizado na Rua Augusto Viana- SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador-Bahia. Horário de funcionamento de segunda a sexta feira das 11 às 15h), contato telefônico (071)32837615 e de e-mail do CEP (cepee.ufba@ufba.br).

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **CELULAR EM SALA DE AULA: E AGORA PODE, PROFESSOR(A)? Uma situação de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos multiletramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/BA**. Entendi como será desenvolvida a pesquisa e da sua importância para a nossa comunidade escolar. Compreendi como posso participar e que a minha participação é facultativa, por isso tenho o direito de optar por participar ou não de qualquer etapa da pesquisa. A pesquisadora **Leila Patrícia Bispo dos Santos França** esclareceu as minhas dúvidas e já recebeu a autorização dos meus responsáveis. Recebi uma via, de igual teor, do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), li e concordo em participar da pesquisa.

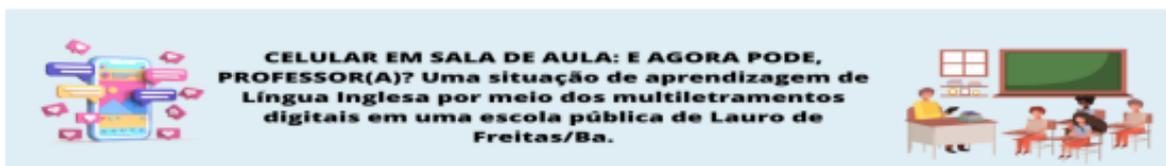
Lauro de Freitas, _____ de _____ de 2022.

 Assinatura da (o) criança/adolescente

 Assinatura da Pesquisadora Responsável

Rubrica do(a) criança/adolescente _____ rubrica pesquisadora _____

7.3. APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



Dear Student,

Você é peça fundamental dessa pesquisa, por isso conto com a sua colaboração respondendo esse questionário para que eu possa entender como é a sua relação com o uso do celular e com a aprendizagem de inglês.

Thanks a bunch!

Leila Patrícia B. dos S. França
 Professora/Pesquisadora
 Mestranda em Linguística Aplicada- PPGLinC/UFBA

QUESTIONÁRIO INICIAL

NOME: _____

Para preservarmos a sua identidade, usaremos o codinome _____

IDADE: _____

SEXO: [] M [] F

VOCÊ POSSUI ALGUM DESSES DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS? (marque mais de uma opção, se for o caso).

() celular (sem ser smartphone)

() netbook

() smartphone

() notebook

() tablet

() desktop (PC)

() tablet educacional disponibilizado pela SEMED

Você possui acesso à internet?

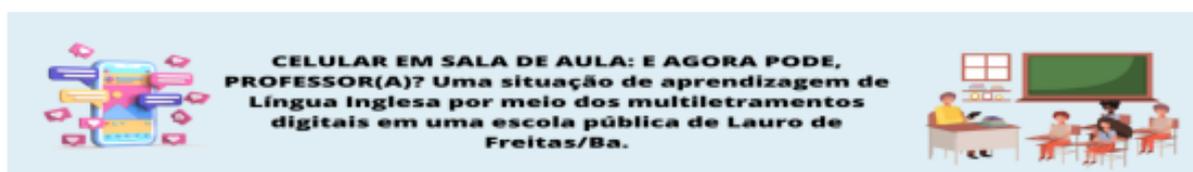
() sim

() não

Que tipo de acesso utiliza?

() 3G

() 4G



SE SUA RESPOSTA A QUESTÃO ANTERIOR FOI AFIRMATIVA, ONDE VOCÊ TEM ACESSO À INTERNET? (marque mais de uma opção, se for o caso).

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Casa | <input type="checkbox"/> Lugares públicos (parques, praças, shopping centers, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |
| <input type="checkbox"/> Lan house | |
| <input type="checkbox"/> Casa de parentes e/ou amigos | |

Com que frequência utiliza a internet por dia?

- Menos de 1 hora
- Entre 1 a 5 horas
- Entre 5 a 15 horas
- Mais de 15 horas

Que recursos os seus dispositivos móveis (celular/smartphone/tablet) possuem?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Bluetooth | <input type="checkbox"/> Cartão de Memória |
| <input type="checkbox"/> Wifi | <input type="checkbox"/> Possibilidade de baixar aplicativos |
| <input type="checkbox"/> Câmera fotográfica/Filmadora | <input type="checkbox"/> Memória suficiente para novos aplicativos |

Você utiliza o celular ou outro dispositivo eletrônico na escola?

- sim
- não

Sua escola permite o uso do celular em sala de aula? Comente a esse respeito (de que forma você o utiliza na escola; se com a permissão ou não do professor e para qual finalidade).



CELULAR EM SALA DE AULA: E AGORA PODE, PROFESSOR(A)? Uma situação de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos multiletramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba.



Na sua opinião, como você enxerga o uso do celular: um ajudante que te auxilia na aprendizagem ou como um distrator que te desconcentra do seu estudo? Comente sua resposta

Como você classificaria a sua aprendizagem de Língua Inglesa até o momento.

Você considera importante aprender a Língua Inglesa? Considera ser possível aprender inglês na escola pública?

Você já utilizou o celular para aprender a Língua Inglesa? Em caso afirmativo, explique como.



8. ANEXOS

8.1. ANEXO A – Carta de Anuência da Escola



CENTRO EDUCACIONAL MUNICIPAL FÊNIX
 Rua São José, s/nº – Centro – Lauro de Freitas – Bahia.
 CNPJ N.º 03.868.382/0001-68 / Tel.: (71) 3378-8542
 E-mail: escolafenixlf@gmail.com



Carta de Anuência

DECLARAÇÃO

Eu **Ivonete Santana do Espírito Santo Farias**, na qualidade de responsável pelo **Centro Educacional Municipal Fênix**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **"CELULAR EM SALA DE AULA, AGORA PODE PROFESSOR(A)?"** a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **Leila Patrícia Bispo dos Santos França**; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética do Instituto de Ciências da Saúde para a referida pesquisa.

Lauro de Freitas, Ba, 08 de junho de 2022.


 CENTRO EDUC. MUN. FÊNIX
 Ivonete S. do Espírito Santo Farias
 Diretora
 Matr.: C. 043.01.347/2022

Ivonete Santana do Espírito Santo Farias
Diretora

8.2. ANEXO B – Parecer Consubstanciado CEP/EEUFBA n. 5.615.386

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CELULAR EM SALA DE AULA: E AGORA PODE, PROFESSOR(A)? Uma situação de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos multiletramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba

Pesquisador: LEILA P B S FRANCA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60643922.7.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.615.386

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação de segunda versão de protocolo de pesquisa que abordará como os multiletramentos digitais por meio do uso do celular em sala de aula podem ou não contribuir para a motivação e aprendizagem de língua inglesa dos estudantes de uma turma de 8º ano de uma escola pública de Lauro de Freitas/BA. Trata-se de pesquisa qualitativa, cujos métodos a serem utilizados são o da pesquisa-ação e da (auto)etnografia da sala de aula, na qual a professora será a professora e pesquisadora, juntamente com os seus educandos que também

serão os sujeitos da pesquisa. A coleta de dados ocorrerá durante a unidade letiva, iniciando com o preenchimento do questionário inicial pelos alunos, o qual constará de perguntas abertas e fechadas sobre o seu contexto sócio-cultural, bem como informações pertinentes ao ensino/aprendizagem de língua inglesa e a familiaridade com a tecnologia. Seguindo de rodas de conversas e/ou entrevistas coletivas, gravação das aulas, feedback dos alunos após cada atividade mediada pelo celular, registro de bordo da pesquisadora e questionário final ao término do período de coleta/geração de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.615.386

Objetivo Primário:

"O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que modo as práticas de multiletramentos digitais por meio do uso do celular em sala de aula podem ou não contribuir para a motivação e o ensino-aprendizagem de língua inglesa dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Lauro de Freitas."

Objetivo Secundário:

"Para tanto, proponho os seguintes objetivos específicos: a) Investigar como os estudantes veem o uso do celular em sala de aula e como o utilizam para a aprendizagem de Língua Inglesa; b) Verificar em que medida o celular pode ser transformado num aliado para o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa; c) Analisar como as práticas de multiletramentos digitais por meio do celular contribuíram ou não para o engajamento e aprendizagem dos estudantes nas aulas de Língua Inglesa e propor mudanças para a melhoria do ensino de LI nesta escola. Desta forma, com base nos objetivos da pesquisa, apresento a seguir as perguntas de pesquisa que nortearão este estudo: a) Como os estudantes veem o uso do celular dentro e fora da sala de aula e como o utilizam para os estudos de LI? b) Como transformar o celular do "vilão da sala de aula" em um aliado do ensino-aprendizado de LI? c) De que maneira as atividades propostas utilizando como ferramenta o celular contribuíram ou não para a motivação e aprendizagem de LI dos estudantes?"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Riscos:

"Como toda pesquisa demanda riscos, entendo que os riscos que podem decorrer deste estudo são os mesmo que podem decorrer a qualquer estudante em sala de aula e para isso a professora-pesquisadora terá todo o cuidado para manter um ambiente saudável, acolhedor, empático e dialógico com os estudantes e, caso algum incidente de ordem física ou até mesmo de comportamento dos estudantes que possam causar algum tipo de constrangimento, bullying ou algum comportamento agressivo em sala de aula durante a aplicação da pesquisa será dialogicamente resolvido entre as parte com o apoio da equipe gestora."

Benefícios:

"Um dos benefícios que podem decorrer desta pesquisa é a melhoria na motivação e no

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.615.386

ensino/aprendizagem de língua inglesa dos estudantes do contexto local da escola em que está sendo aplicada pesquisada. Mas pensando nos benefícios de forma mais ampla, mas ainda delimitando a realidade do município em que atuou, enxergo que os resultados dessa pesquisa podem demandar em ações de melhoria na formação continuada dos professores de língua inglesa do município, bem como na melhorias das práticas pedagógicas destes professores e por conseguinte na melhoria da aprendizagem dos educandos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia. Trata-se de uma pesquisa, na área da Linguística Aplicada, de abordagem qualitativa que utilizará a pesquisa-ação e de cunho (auto)etnográfica, cujo instrumentos de coleta de dados serão: "questionários inicial e final, rodas de conversas/entrevistas coletivas, gravação das aulas em áudio e audiovisual, diário de registro da professora e feedback dos estudantes após cada atividade mediada pelo uso do celular, serão analisados de forma qualitativa por meio da triangulação dos dados e espera-se que os dados coletados possam apontar para a melhoria na motivação e na aprendizagem dos estudantes." Em relação ao procedimento de análise de dados a pesquisadora informa que buscará "seguir uma abordagem interpretativista de dados, relacionando os fatos, o contexto da sala de aula, a participação/engajamento/motivação dos alunos perante as atividades propostas por meio deste dispositivo." Ainda de acordo com a pesquisadora "A seleção da turma à qual o projeto será aplicado vai ficar à critério da gestão/coordenação escolar de modo a melhor se ajustar às questões organizacionais internas da escola, ficando a pesquisadora sem nenhuma interferência nesse processo de seleção."

Número previsto de participantes: 20 - De acordo com pesquisadora "O número de participantes da pesquisa vai depender da quantidade de alunos da turma que se dispuserem voluntariamente a participar, bem como sendo autorizados pelos seus respectivos responsáveis, por isso esse número pode alterar para mais ou menos, mas dentro do limite do número total de estudantes da turma (em média são 35 alunos por sala)".

Previsão de início da pesquisa: 03/10/2022

Previsão de encerramento da pesquisa: 29/12/2023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados 05 documentos ao protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil em sua segunda

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 5.615.386

versão. Conforme solicitado no parecer consubstanciado anterior, houve adequações na documentação apresentada.

Recomendações:

- Apresentar, como notificação, via Plataforma Brasil, os relatórios parcial e final do projeto, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, sugere-se parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo as recomendações descritas no parecer consubstanciado anterior, esta segunda versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados da Resolução n.466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1981202.pdf	16/08/2022 16:11:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_refeito_APOS_PARECER_CEP.pdf	16/08/2022 16:02:24	LEILA P B S FRANCA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Leila_REFEITO_APOS_PARECER_CEP.pdf	16/08/2022 16:01:54	LEILA P B S FRANCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_REFEITO_APOS_PARECER_CEP.pdf	16/08/2022 15:54:35	LEILA P B S FRANCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_REFEITO_APOS_PARECER_CEP.pdf	16/08/2022 15:54:06	LEILA P B S FRANCA	Aceito
TCLE / Termos de	JUSTIFICATIVA_AUSENCIA_APENDIC	12/07/2022	LEILA P B S	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 5.615.396

Assentimento / Justificativa de Ausência	_Leila_Patricia.pdf	12:02:27	LEILA P B S FRANCA	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO_PESQUISADOR_Leila_Patricia.pdf	12/07/2022 12:00:04	LEILA P B S FRANCA	Aceito
Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE_Leila_Patricia.pdf	12/07/2022 11:59:00	LEILA P B S FRANCA	Aceito
Outros	DECLARACAO_INICIO_Pesquisa.pdf	12/07/2022 11:57:50	LEILA P B S FRANCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_refeito_Aluno_Leila_Patricia.pdf	12/07/2022 11:52:56	LEILA P B S FRANCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_refeito_Pais_Leila_Patricia.pdf	12/07/2022 11:52:39	LEILA P B S FRANCA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	12/07/2022 11:52:08	LEILA P B S FRANCA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_Leila_Patricia.pdf	12/07/2022 11:51:44	LEILA P B S FRANCA	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_CONCORDANCIA_DESENVOLVIMENTO_PESQUISA_ORIENTADORA_Leila_Patricia.pdf	12/07/2022 11:51:28	LEILA P B S FRANCA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Equipe_detalhada.pdf	12/07/2022 11:50:47	LEILA P B S FRANCA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_anuencia_escola.pdf	12/07/2022 11:49:14	LEILA P B S FRANCA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Leila_Patricia.pdf	12/07/2022 11:49:00	LEILA P B S FRANCA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Leila_Patricia_assinada.pdf	12/07/2022 11:48:23	LEILA P B S FRANCA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.615.386

SALVADOR, 30 de Agosto de 2022

Assinado por:
Anderson Reis de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

8.3. ANEXO C – Parecer Consubstanciado CEP/EEUFBA n. 5.953.143

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CELULAR EM SALA DE AULA: E AGORA PODE, PROFESSOR(A)? Uma situação de aprendizagem de Língua Inglesa por meio dos multiletramentos digitais em uma escola pública de Lauro de Freitas/Ba

Pesquisador: LEILA P B S FRANCA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60643922.7.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 01/03/2023

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.953.143

Apresentação da Notificação:

Trata-se de relatório parcial da pesquisa referente às atividades desenvolvidas no período de 01/09/2022 a 28/02/2023.

Objetivo da Notificação:

Apresentar relatório parcial da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Mediante o relatório apresentado não ocorreram intercorrências ou eventos adversos que oferecessem riscos aos participantes, além dos descritos no momento da apresentação do projeto.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

De acordo com o Relatório Parcial, durante o período de realização da pesquisa de 01/09/2022 a 28/02/2023, as atividades planejadas e desenvolvidas foram realizadas conforme previsto no

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

**ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA**



Continuação do Parecer: 5.953.143

projeto de pesquisa. Conforme consta no Relatório Parcial, na etapa de coleta de dados foi necessário realizar pequenos ajustes no cronograma "devido a fatores externos à pesquisa como o fato da aula ter sido nas segundas-feiras e tiveram muitas interrupções que atrapalharam o cronograma (falta de água na escola, eleições, paralisação dos professores) como as aulas eram geminadas, acabava perdendo as aulas da semana; outro fator era o transporte escolar que trazia boa parte da turma que atrasava e os alunos só chegavam já perto do término do primeiro horário o que dificultava o planejamento previsto e para completar o término do ano letivo que segundo o calendário seria em dezembro acabou sendo adiantado para final de novembro e com isso diminuiu a quantidade de aulas previstas." Dessa forma, em função das situações descritas, será realizada a "complementação da coleta de dados com os mesmos estudantes no período da primeira unidade do ano letivo que no município iniciará em 01/03/2023. Seguindo-se das devidas análises e resultados."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Relatório parcial apresentado em formulário devidamente preenchido, conforme solicitação do CEP EEUFBA.

Recomendações:

Apresentar, como notificação, via Plataforma Brasil, demais relatórios do projeto, contado a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugere-se aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo às recomendações descritas no parecer consubstanciado anterior, esta segunda versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados das Resoluções n.466/2012 e n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.953.143

Envio de Relatório Parcial	Relatorio_Parcial_Leila_Patricia_2.pdf	01/03/2023 11:11:05	LEILA P B S FRANCA	Postado
----------------------------	--	------------------------	-----------------------	---------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 20 de Março de 2023

Assinado por:
Anderson Reis de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br