

STHEFANIE KALIL KAIRALLAH

PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA
NA CULTURA DIGITAL: mapeando suas percepções
acerca da tecnologia e da competência digital



STHEFANIE KALIL KAIRALLAH

**PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA
NA CULTURA DIGITAL:** mapeando suas percepções
acerca da tecnologia e da competência digital

Dissertação de Mestrado apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de língua

Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

ARARAQUARA – S.P.
2020

Kairallah, Sthefanie Kalil
Professores de inglês da rede pública na Cultura Digital: mapeando suas percepções acerca da tecnologia e da competência digital / Sthefanie Kalil Kairallah – 2020
132 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

1. Competência Digital. 2. Percepção Docente. 3. Cultura Digital. 4. Formação de Professores de Inglês da Rede Pública. 5. Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC). I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

STHEFANIE KALIL KAIRALLAH

**PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA
NA CULTURA DIGITAL:** mapeando suas percepções
acerca da tecnologia e da competência digital

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de língua
Orientador: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Data da defesa: 20/03/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld (UNESP/FCLAr)

Membro Titular: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno (UNESP/FCLAr)

Membro Titular: Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin (UFSCar)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho à minha família, em especial, aos meus pais, Kalil e Eliana.
À minha mãe, minha estrela-guia, exímia professora e fonte de inspiração, que me motivou a seguir a mesma profissão, a acreditar na força da Educação e a avançar na área acadêmica.
Ao meu pai, grande empreendedor, amigo e conselheiro, por ter me ensinado a ter sonhos e fé, a ser persistente, resiliente e, acima de tudo, a nunca desistir.

AGRADECIMENTOS

A gratidão desperta em mim muitos sentimentos e me faz compreender, sobretudo, que cada encontro e relacionamento, marcados pelo destino com data e hora, tem a sua explicação de ser e acontecer. Por isso, agradeço a todos que participaram do meu percurso formativo e que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui – na realização de um grande sonho pessoal e profissional.

Para iniciar alguns agradecimentos especiais, só poderia começar agradecendo a Deus, que me abençoou com a oportunidade de galgar novos caminhos, me iluminando durante essa trajetória transformadora e desafiadora percorrida na UNESP/FCLAr, repleta de momentos inesquecíveis e de muito aprendizado – desde os bate-papos nos cafés informais, até as experiências compartilhadas nos eventos acadêmicos.

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho. Agradeço-os por terem me apresentado as raízes advindas do Oriente, Europa e América do Sul; a multiplicidade de culturas e seres; o Universo dos grandes poetas; a boa música; e o delicioso e árduo caminho do saber. Por terem me deixado o legado dos 10% de inspiração e 90% de transpiração, além de me apoiarem em todas as circunstâncias. Obrigada por serem luz, proteção, amor e direção.

Ao meu grande amor, Marcos, por sempre ter acreditado em mim, compreender meus ideais, confortar minhas angústias, amenizar meus medos e encorajar minhas decisões – peça fundamental para tornar os dias dessa trajetória mais leves e produtivos – e por ter sido meu suporte em todos os sentidos dessa palavra, além de um companheiro de vida, foi também de estrada, entre as tantas idas e vindas de Avaré à Araraquara.

Às minhas queridas irmãs, Vanessa e Aline, por me ouvirem falar por horas e horas de cada etapa vivida ao longo da Pós-Graduação e vibrarem com cada uma das minhas conquistas com amor fraterno. Aos meus amados sobrinhos, Gustavo, Rafael e Nicole, por me lembrarem da pureza e leveza da vida, até mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora, Cibele, que foi muito mais do que uma professora ao longo desses dois anos. Foi uma mentora, uma inspiração, uma amiga, uma verdadeira mãe acadêmica. Obrigada pelas inúmeras vezes que me acolheu e me ensinou tanto e muito! Por me amparar em todos os momentos dessa trajetória, de todas as maneiras possíveis, e por compartilhar seus conhecimentos de forma sempre acessível, construtiva e assertiva.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa: À Professora Isadora, pelas contribuições tão valiosas desde a primeira versão deste trabalho até as etapas finais, que me possibilitaram refletir sobre aspectos cruciais da pesquisa, alinhar conceitos e

tomar novos rumos. À Professora Rosangela, por contribuir com a leitura crítica da dissertação e apontamentos imprescindíveis neste trabalho.

Ao meu Grupo de Pesquisa, pelos encontros enriquecedores que contribuíram sobremaneira para o meu amadurecimento como pesquisadora, principalmente, ao Felipe, à Lívia, à Sara e aos egressos, Juliana e Arthur, pelo acolhimento e materiais compartilhados. Em especial, agradeço à minha querida amiga Mayara, com quem vivenciei e dividi cada etapa do processo da Pós-Graduação, além de todo apoio recebido no processo seletivo do Doutorado.

À minha tia Nali, sempre presente e carinhosa, por ter fomentado em mim o desejo de fazer um Mestrado, assim como pela ajuda no impulso inicial para ingressar na Pós-Graduação. Sou verdadeiramente grata por isso.

Às amigas que ganhei de presente no IFSP – Câmpus de Avaré: À minha estimada amiga, Maria Glalcy, grande inspiração profissional, pela amizade que construímos e por seu altruísmo em me orientar, apoiar e guiar meus passos rumo ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa na UNESP/FCLAr. Às minhas amigas, Elaine e Maressa, que me incentivaram a persistir e a avançar na carreira acadêmica, com seus aconselhamentos nos incontáveis e deliciosos cafés que partilhamos.

Aos meus colegas de trabalho da Diretoria de Ensino, por terem compreendido a relevância social desta pesquisa e colaborado de muitas formas para a sua realização, em especial, à Lucimeire, Dirigente Regional de Ensino, e à Josinete, Diretora do Núcleo Pedagógico, pelas inúmeras vezes que me acolheram e me apoiaram no percurso profissional e acadêmico.

Aos cinco professores que participaram desta pesquisa e à Equipe Gestora da unidade escolar, por possibilitarem sua realização, compreenderem sua importância e contribuírem com a produção de uma pesquisa científica no campo educacional.

Também não poderia deixar de agradecer aos educadores que me inspiraram a ser uma professora e me ajudaram a perceber a vocação que havia em mim para o ensino de línguas, antes e durante o curso de Letras, como: Luciana, Thaís, Wesley, Juliana, Maura, Emerson e Adriano. Obrigada por terem sido símbolos educacionais de resistência, humanidade, criticidade e competência no infindável ciclo da jornada da aprendizagem.

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?

(PESSOA, 2006, p. 133)

RESUMO

Nos últimos anos, com a expansão das tecnologias, presenciamos o surgimento de diferentes dispositivos, programas e aplicativos, tornando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) cada vez mais presentes no mundo, em diferentes contextos na era da Cultura Digital (SANTAELLA, 2003; BERTOLDO, SALTO E MILL, 2018; KENSKI, 2018). Desse modo, no panorama educacional contemporâneo, ressalta-se os desafios advindos dessa nova era, pois, se por um lado essas ferramentas podem potencializar o trabalho dos educadores, sem delimitação espaçotemporal, por outro elas exigem suporte e Competência Digital dos professores e alunos (UNESCO, 2008, 2014, 2016). Nesse sentido, inúmeras são as discussões acerca da formação de professores, em uma perspectiva crítico-reflexiva (FREIRE, 1979; MOURA-FILHO, 2011) e perceptiva (MERLEAU-PONTY, 1999; MATOS E JARDILINO, 2016), para o ensino de línguas aliado ao uso das tecnologias (BAX, 2003; LEFFA, 2012; PAIVA, 2013; MARQUES-SCHÄFER E ROZENFELD, 2017). Além do mais, percebe-se o descompasso entre a velocidade transformacional das TDICs e a morosidade em integrá-las na Educação e na formação docente, bem como as condições de infraestrutura, a oferta e o manejo de recursos tecnológicos (KENNISNET, 2015; ALMEIDA E VALENTE, 2016). Partindo desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar as percepções de professores de inglês da rede pública de ensino acerca da relevância do uso das TDICs em sala de aula, da infraestrutura para tal uso e de sua Competência Digital. Caracteriza-se como uma pesquisa de base qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos o Estudo de Caso (YIN, 2001, 2016). Os participantes foram cinco professores de língua inglesa e o contexto de investigação se deu em uma escola pública de Educação Básica, no interior do estado de São Paulo. Os resultados evidenciam que os professores percebem os fatores externos, isto é, a infraestrutura escolar e os recursos ofertados, como obstáculos para o uso de TDICs em sala de aula, devido a sua precariedade, bem como as lacunas existentes em sua formação, tanto inicial, quanto continuada. No entanto, eles reconhecem a relevância do uso de ferramentas tecnológicas para ensinar inglês, embora não se considerem plenamente inseridos e aptos a atuarem na era da Cultural Digital. Sobre a própria Competência Digital, os resultados indicam que a maioria dos educadores não se caracteriza como competentes o suficiente para utilizar as TDICs nos processos de ensino/aprendizagem. Todavia, constatamos incoerências nos dados obtidos dos participantes, pois nos mostram que, embora os docentes não se percebam com determinadas Competências Digitais, eles perpassam, de forma não linear, por mais de um dos três níveis dessas competências – Conhecer, Utilizar e Transformar (UNESCO, 2016).

Palavras-chave: Competência Digital. Percepção Docente. Cultura Digital. Formação de Professores de Inglês da Rede Pública. Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC).

ABSTRACT

In recent years, with the expansion of technologies, we have witnessed the emergence of different devices, programs and applications, making Digital Information and Communication Technologies (DICTs) increasingly present in the world, in different contexts in the era of Digital Culture (SANTAELLA, 2003; BERTOLDO, SALTO AND MILL, 2018; KENSKI, 2018). Thus, in the contemporary educational perspective, the challenges arising from this new era are emphasized, since, on the one hand, these tools can enhance the work of educators, without spatiotemporal delimitation, on the other, they require support and Digital Competence from teachers and students (UNESCO, 2008, 2014, 2016). In this sense, there are countless discussions about teacher education, in a critical-reflexive (FREIRE, 1979; MOURA-FILHO, 2011) and perceptive view (MERLEAU-PONTY, 1999; MATOS E JARDILINO, 2016), for teaching languages combined with the use of technologies (BAX, 2003; LEFFA, 2012; PAIVA, 2013; MARQUES-SCHÄFER AND ROZENFELD, 2017). Furthermore, there is a mismatch between the transformational speed of DICTs and the delay in integrating them in Education and teacher education, as well as the conditions of infrastructure, proposition and use of technological resources (KENNISNET, 2015; ALMEIDA AND VALENTE, 2016). Based on this scenario, the present work aims to analyze the perceptions of English teachers in the public school about the relevance of using DICTs in the classroom, the infrastructure for such use and their Digital Competence. It is characterized as a qualitative research, using the Case Study as methodological procedures (YIN, 2001, 2016). The participants were five English language teachers and the research context took place in a public school of Basic Education, in a town of the state of São Paulo. The results show that the teachers perceive the external factors, that is, the school infrastructure and the resources offered, as obstacles to the use of DICTs in the classroom, due to their precariousness, as well as the existing gaps in their education, both initial, as continued. However, they recognize the relevance of using technological tools to teach English, although they do not consider themselves fully inserted and able to act in the era of Digital Culture. Regarding Digital Competence itself, the results indicate that most educators are not characterized as competent enough to use DICTs in the teaching/learning processes. However, we found inconsistencies in the data obtained from the participants, as they show us that, although teachers do not perceive themselves with certain Digital Competences, they cross, in a non-linear way, more than one of the three levels of these competencies – Knowing, Using and Transforming (UNESCO, 2016).

Keywords: Digital Competence. Teacher's Perception. Digital Culture. Public School English Teachers Education. Digital Information and Communication Technology (DICT).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Detalhamento dos aspectos da Cultura Digital.....	36
Figura 2: A estrutura do TPACK.....	47
Figura 3: Elementos humanos e técnicos do modelo <i>Four in Balance Monitor</i>	49
Figura 4: Modelo de Competências em TDICs na dimensão pedagógica.....	56
Figura 5: Estágios rumo à Normalização da Tecnologia.....	61
Figura 6: Fontes de formação para uso da tecnologia.....	63
Figura 7: Competências Digitais – aspectos referenciais para a Análise de Dados.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nível de Apropriação das Competências Digitais – Q1.....	98
Gráfico 2: Nível de Apropriação das Competências Digitais – Q2.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura teórica do TPACK.....	46
Quadro 2: Padrões de competências docentes para o uso pedagógico da tecnologia.....	54
Quadro 3: Conceitos de Percepção.....	59
Quadro 4: Características de um EC.....	67
Quadro 5: Situações relevantes para realizar o EC.....	68
Quadro 6: Perfil dos Participantes da Pesquisa.....	72
Quadro 7: Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	75
Quadro 8: Instrumento – Questionário 1.....	77
Quadro 9: Instrumento – Entrevista com o Professor (continua).....	77
Quadro 10: Instrumento – Diário de Campo.....	78
Quadro 11: Instrumento – Questionário 2.....	79
Quadro 12: Percepções sobre o uso das TDICs – Questionário 1 (continua).....	81
Quadro 13: Percepções sobre a Infraestrutura da Escola – Questionário 1.....	82
Quadro 14: Percepções sobre a Competência Digital Docente (continua).....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
DC	Diário de Campo
DER	Diretoria de Ensino Regional
EC	Estudo de Caso
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato de Souza Costa”
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato de Souza Costa”
EP	Entrevista com o Professor
ETI	Escolas de Tempo Integral
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
OE	Objeto de Estudo
OTs	Orientações Técnicas
ODA	Objetos Digitais de Aprendizagem
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PEB II	Professora de Educação Básica II
PEI	Programa de Ensino Integral
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
Q1	Questionário 1
Q2	Questionário 2
SAI	Sala Ambiente de Informática
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TPACK	Conhecimento tecnológico-pedagógico de conteúdo
UA	Unidade de Análise
UCA	Um computador por aluno

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Percurso motivacional da pesquisa.....	17
1.2 Justificativa e relevância do estudo.....	19
1.3 Objetivos e questões de pesquisa.....	21
1.4 Organização do trabalho.....	22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs) na Educação.....	24
2.1.1 Cultura Digital: desafios da implementação das TDICs na Educação.....	27
2.1.2 Políticas públicas e Diretrizes Educacionais para a integração das TDICs no processo ensino/aprendizagem.....	31
2.2 Formação de professores para o uso de TDICs em sala de aula.....	41
2.2.1 Os modelos TPACK e Four in Balance Monitor.....	45
2.2.2 Competência Digital Docente: os documentos da UNESCO.....	51
2.3 Percepção Docente: breve resumo das representações mentais e escolha do conceito.....	58
2.4. TDICs no ensino de Língua Inglesa.....	60
3. PERCURSO METODOLÓGICO	66
3.1 Natureza e tipo de pesquisa.....	66
3.2 Caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes.....	71
3.3 Coleta de dados: Instrumentos e Procedimentos.....	72
3.4 Procedimentos de análise de dados.....	76
4. ANÁLISE DE DADOS	81
4.1 Percepções dos professores sobre o uso das TDICs em sala de aula e sua viabilização na infraestrutura escolar.....	81
4.2. Percepções dos professores acerca de sua Competência Digital.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
APÊNDICE A – Questionário Impresso (1)	120
APÊNDICE B – Entrevista com o Professor	123
APÊNDICE C – Diário de Campo	126
APÊNDICE D – Questionário Online (2)	128

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a expansão das tecnologias e suas inovações, como a progressiva diminuição do custo e do tamanho dos recursos computacionais, culminaram no aparecimento de diferentes dispositivos, programas e aplicativos, tornando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) cada vez mais presentes no mundo, em diferentes contextos na era da Cultura Digital (SANTAELLA, 2003; BERTOLDO, SALTO E MILL, 2018; KENSKI, 2018).

Diante desse cenário, dentre os temas debatidos no panorama educacional contemporâneo, ressalta-se a emergência da chamada “aprendizagem ubíqua”¹, oriunda da onisciência e onipresença das TDICs, devido à difusão do acesso ao conhecimento pela mobilidade e conectividade (SANTAELLA, 2010). Essa seara motiva a produção de estudos científicos em diversas esferas, especialmente, em relação ao enfrentamento dos inúmeros desafios para a atuação de professores nessa nova era, pois, se por um lado essas ferramentas podem potencializar o trabalho dos educadores, sem delimitação espaçotemporal, por outro exigem suporte e Competências Digitais² por parte dos docentes e alunos (UNESCO, 2008, 2014, 2016).

Nesta perspectiva, buscamos, neste trabalho, discutir e investigar aspectos que subjazem a formação de professores (CELANI E COLLINS, 2003; ALMEIDA FILHO, 2006; MISHRA E KOEHLER, 2006), em uma perspectiva crítico-reflexiva (FREIRE, 1979; MOURA-FILHO, 2011), com foco na percepção³ docente (MERLEAU-PONTY, 1999; MATOS E JARDILINO, 2016, entre outros) e nas práticas de ensino de línguas aliadas ao uso das TDICs (BAX, 2003; LEFFA, 2012; PAIVA, 2013; MARQUES-SCHÄFER E ROZENFELD, 2017). Partimos de uma constatação empírica obtida no contexto da pesquisa e do pressuposto de que o descompasso entre a velocidade transformacional das TDICs e a morosidade em integrá-las na Educação e na formação docente, bem como as condições de infraestrutura, a oferta e o manejo de recursos tecnológicos (KENNISNET, 2015; ALMEIDA E VALENTE, 2016), sobressaem-se como tópicos imprescindíveis para pesquisas da área e justificam este estudo, principalmente, por estar em consonância com as necessidades e urgências da sociedade atual.

¹ A “ubiquidade” será discutida na fundamentação teórica, na página 28.

² As “competências digitais” serão discutidas na fundamentação teórica, na página 51.

³ Os conceitos de “percepção” e outras representações mentais serão discutidos na fundamentação teórica, na página 58.

O objetivo geral da pesquisa é verificar como professores de inglês da rede pública de ensino percebem a inserção de TDICs em sua prática de sala de aula, bem como a infraestrutura da escola para que tal uso ocorra. Ademais, pretende-se investigar como tais professores percebem sua Competência Digital para atuação como professores em contexto de uma escola pública de Educação Básica.

Optamos por coletar os dados por meio da utilização de quatro instrumentos: (1) questionário impresso, (2) entrevista, (3) diário de campo e (4) questionário online, à luz dos procedimentos do Estudo de Caso (YIN 2001, 2016) para a análise dos dados.

Assim sendo, este trabalho foi estruturado em quatro seções. Em primeiro lugar, realizamos a apresentação da pesquisa na introdução, bem como o percurso motivacional, a justificativa e a relevância, os objetivos gerais e específicos, além da organização do trabalho. A seguir, tratamos da fundamentação teórica com todas suas especificidades. Depois, explicitamos a metodologia escolhida para realizar a coleta e o tratamento dos dados. Encerramos com os resultados obtidos e as considerações finais.

1.1 Percurso motivacional da pesquisa

Após anos de estudos e trabalho com o ensino de línguas, especificamente, com o inglês, a motivação para realizar uma pesquisa acadêmica surgiu de algumas inquietações que emergiram não apenas da minha atuação profissional, mas também ao refletir sobre a minha trajetória pessoal e o meu processo formativo como estudante de línguas.

Primeiramente, os motivos que despertaram a mobilização das discussões apresentadas neste trabalho, iniciaram-se com uma reflexão sobre meu percurso formativo na licenciatura de Letras, em 2010. Desde a minha formação inicial, percorri diversos caminhos acadêmicos, e em quase todos, quando acompanhados do uso de recursos tecnológicos, estes eram utilizados para uma mera troca de suporte, sustentando o molde das aulas tradicionais sem ocasionar impactos significativos na aprendizagem mediada pela tecnologia.

No papel de aluna, ao fazer uma retrospectiva analítica sobre a minha trajetória acadêmica, pude perceber que nenhuma das minhas formações contemplaram diretamente o uso pedagógico das TDICs. Muitas das vezes, o ensino de inglês era direcionado unicamente para os aspectos linguísticos, que se sobrepunham, inclusive, em detrimento dos aspectos interculturais, sociais, críticos e, por conseguinte, metodológicos e tecnológicos.

Em busca de alcançar o objetivo de atuar profissionalmente na formação de professores, continuei me aprimorando ao longo dos anos. Em 2016, fiz a graduação em

Pedagogia e, em 2017, me especializei em Docência do Ensino Superior com ênfase em Políticas Educacionais.

Durante a formação continuada, me efetivei na disciplina de inglês como Professora de Educação Básica (PEB II) no interior do Estado de São Paulo. Simultaneamente, lecionei em escolas de idiomas e em uma ETEC, onde pude entrar em contato pela primeira vez com as TDICs de forma mais aprofundada, em um curso online ofertado pelo Centro Paula Souza, voltado para a formação de tutores de cursos a distância, o que me fez refletir, ainda mais, sobre o papel da tecnologia na Educação.

Embora as minhas experiências formativas anteriores não tenham contemplado o campo da Educação Linguística e da Linguística Aplicada diretamente, elas impactaram sobremaneira na minha atuação profissional.

Em 2017, ingressei em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como professora substituta de Língua Inglesa. Como docente, me vi inserida em um cenário que demandava urgentemente novas metodologias e, para isso, dispunha de liberdade de atuação, apoio pedagógico e infraestrutura tecnológica. Mais uma vez, me senti desafiada no campo profissional e acadêmico.

Foi a partir dessa experiência que decidi prestar o processo seletivo para realizar o Mestrado Acadêmico em Linguística e Língua Portuguesa, na Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), UNESP – Câmpus de Araraquara. Meu projeto inicial abordava a modalidade de Ensino Híbrido, que consistia em mesclar práticas de ensino on e offline, em formatos síncronos e assíncronos. Inicialmente, a ideia era escolher uma turma do Ensino Médio para realizar uma pesquisa-ação, a fim de investigar os impactos do uso de diversos recursos e ferramentas tecnológicas no ensino de inglês.

Durante o curso das disciplinas do Mestrado, duas delas fizeram com que eu tivesse um olhar diferenciado para o uso das TDICs na Educação. Uma delas foi realizada na UNESP, câmpus de Bauru, com a Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani, chamada “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação Básica”. A outra foi realizada na UNESP/FCLAr – Câmpus de Araraquara, intitulada como “Modalidades contemporâneas de ensino e aprendizagem de língua/cultura estrangeira: conceitos e práticas”, com as Profas. Dras. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld e Ana Cristina Biondo Salomão.

Além disso, muitas foram as contribuições obtidas com meus colegas participantes, mestrandos e doutorandos, do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Virtualidade, coordenado pela nossa orientadora na UNESP.

Os percursos acadêmicos transformaram o objetivo do meu projeto, mas a mudança do público-alvo da pesquisa foi crucial para a tomada de novos rumos.

Em 2018, fui designada para a função de Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico (doravante PCNP) de Tecnologia Educacional, em uma das 91 Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo. Nessa nova condição de emprego, pude entrar em contato com muitos materiais e documentos que subsidiaram e fundamentam meu trabalho com as TDICs na Educação. Ademais, o público-alvo passou a ser formado por professores já graduados e pós-graduados, mudando o enfoque da pesquisa para a formação continuada de professores, levando em conta a relevância das contribuições da realização deste estudo para tal contexto.

Atualmente, além de realizar uma pesquisa acadêmica, componho a equipe de formadores de professores da rede pública estadual de Educação Básica, de uma região interiorana, em que realizo constantes formações e acompanho seus desdobramentos nas salas de aula, além de atuar como multiplicadora das capacitações oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na área de Tecnologia Educacional.

Em novembro de 2018, foi realizado o Encontro Regional do Currículo Paulista – Versão I, na Diretoria de Ensino Regional (doravante DER). Devido à homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2017 e à construção de um novo currículo para o Estado de São Paulo, o PCNP de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e eu conduzimos um estudo coletivo, juntamente com diversos professores de inglês da rede pública de ensino. Nele, abordamos as seis competências específicas de Língua Inglesa, as quais discutimos, comentamos e elaboramos sugestões, com destaque para os impactos dos recursos tecnológicos e da Cultura Digital presentes no documento. Os resultados obtidos nesse encontro foram decisivos para a minha tomada de decisão em relação ao meu objeto de estudo (doravante OE).

Assim, descreveremos, mais detalhadamente, na próxima seção, a justificativa e a relevância do estudo, os objetivos e as questões de pesquisa.

1.2 Justificativa e relevância do estudo

O impacto da evolução das tecnologias na pós-humanidade fez com que o mundo se transformasse drasticamente, ocasionando questionamentos e reflexões acerca das novas necessidades de seres, agora constituídos por corpos híbridos, que caminham entre o orgânico e o maquínico (SANTAELLA, 2003). Nesse sentido, algumas práticas da escola

contemporânea seguem um formato secular que já não se encaixa mais nas necessidades da sociedade atual.

De acordo com Santaella,

A cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura, são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano. Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência. (SANTAELLA, 2003, p. 30)

Outros autores também destacam a falta de espaço para as antigas ordens das representações e dos saberes, que não se sustentam mais nesse novo estilo de humanidade, tampouco nas salas de aula.

De acordo com Pierre Lèvy,

Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma dessas épocas limítrofes, na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos, em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado. (LÈVY, 1998, p. 17)

Nesse sentido, com a diminuição do tamanho e dos custos dos dispositivos computacionais, o surgimento de dispositivos móveis e o dilúvio informacional cotidiano, impulsionados pela globalização e a quebra de barreiras espaçotemporais, emergem novas formas de ensinar e aprender nas salas de aula da Cultura Digital, compondo cenários indissociáveis: um novo formato societário e, por conseguinte, de educação.

Tendo em vista o exposto, com base no panorama da problemática da pesquisa, elucida-se que, embora muitos estudiosos denominem esse momento cultural da humanidade como uma época demarcada pelas múltiplas linguagens digitais, levantamos uma hipótese para sua conotação no cenário educacional, isto é, se a relevância do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de línguas em um contexto escolar é percebida pelos professores que atuam neste e, a partir disso, o presente trabalho objetivará mapear tais percepções e discutir como eles compreendem sua Competência Digital para atuação profissional na Cultura Digital.

Devido à necessidade de atender às demandas do século XXI e de preencher as lacunas existentes na literatura acadêmica acerca da intersecção das áreas de Educação Linguística com a Educação Tecnológica, este estudo é relevante a partir de três óticas

basilares: a) pela relevância da formação docente continuada de professores de inglês diretamente no contexto de atuação profissional da própria pesquisadora, retratando, assim, condições reais e fidedignas de um ambiente escolar, por meio da coleta de dados empíricos; b) por se constituir em possível contribuição para pesquisas da área da Cultura Digital e ensino de Língua Estrangeira (LE), visto que não há um número expressivo de estudos no escopo teórico desse assunto, especialmente quando voltado para pesquisas sobre a percepção de professores de inglês da rede pública de ensino em relação às Competências Digitais e, por fim, c) pela escolha de referências teóricas ainda pouco exploradas cientificamente, como os materiais desenvolvidos pela fundação holandesa *Kennisnet* (2015) e os documentos da UNESCO (2008, 2014, 2016). Nessa perspectiva, buscaremos correlacionar Educação Linguística e Educação Tecnológica, sobretudo, com foco na visão, na formação, nos recursos, nas condições de trabalho e nas Competências Digitais de professores de língua inglesa da rede pública.

Assim, na subseção a seguir, explicitamos nossos objetivos e as perguntas de pesquisa.

1.3 Objetivos e questões de pesquisa

Este trabalho possui como objetivo geral verificar como professores de inglês da rede pública de ensino percebem a inserção de TDICs na prática de sala de aula, bem como a infraestrutura da escola para que tal uso ocorra. Ademais, pretende-se investigar como tais professores percebem sua Competência Digital para atuação como professores em contexto de uma escola pública de Educação Básica.

Como objetivos específicos, buscamos: (1) investigar os fatores que favorecem ou dificultam o uso das TDICs em sala de aula, segundo as percepções dos professores; e (2) analisar como os docentes percebem a sua inserção na chamada era da Cultura Digital.

Para atingir aos objetivos propostos, norteamos a pesquisa pelas seguintes questões de pesquisa:

- Como professores de inglês de uma escola da rede pública percebem a relevância do uso de TDICs em sala de aula? Em que medida eles consideram que a infraestrutura da escola favorece ou limita seu uso?
- Como tais professores percebem seu nível de Competência Digital?

Os conceitos que utilizamos para responder a tais perguntas percorreram as teorias sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e os desafios para sua implementação na Educação na era da Cultural Digital, bem como as Políticas Públicas e as

Diretrizes Educacionais para a integração das TDICs no processo ensino/aprendizagem. Além disso, tendo em vista que os aspectos formativos foram discutidos ao longo das análises, também nos debruçamos em estudos sobre a Formação de Professores, as suas Competências Digitais e a associação entre as TDICs e o Ensino de Inglês.

Destarte, apresentamos, na próxima seção, como este trabalho será organizado.

1.4 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. Na presente introdução, apresentamos, de forma sucinta, os aspectos focais da pesquisa, os quais abrangem as motivações para o desenvolvimento deste estudo, assim como a justificativa e a relevância da pesquisa. Além disso, também expusemos os objetivos, a questão de pesquisa e de que forma este trabalho está organizado.

No capítulo 2, expomos a fundamentação teórica, na qual também estão presentes quatro seções que fundamentam o caráter científico deste trabalho e subsidiam esta pesquisa. Primeiramente, abordamos o tema Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação, no qual exploramos os aspectos da Cultura Digital. Nele, discutimos, também, o impacto das Políticas Públicas e Diretrizes Educacionais para a integração das TDICs no processo de ensino/aprendizagem. Na sequência, discorreremos sobre a Formação de Professores para uso de TDICs em sala de aula. Nesta seção damos especial destaque a três suportes teórico-metodológicos: (1) o modelo TPACK, de Mishra e Koehler (2006); (2) o modelo desenvolvido na Holanda, pela Fundação *Kennisnet* (2015), chamado *Four in Balance Monitor*; (3) os documentos da UNESCO (2008, 2014, 2016), que tratam das Competências Digitais. Na seção a seguir, diferenciamos as percepções docentes dos campos das concepções, representações e crenças, para compreendermos seus possíveis impactos na atuação profissional dos professores, levando em conta os resultados da realização da presente pesquisa. Por fim, à luz dos estudos de autores como Bax (2003), Leffa (2012), Paiva, (2013), Marques-Schäfer e Rozenfeld (2017), Ramos, Fidalgo e Sprenger (2018), entre outros, elucidamos as TDICs no ensino de Língua Inglesa.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa, explicitando sua natureza, seu contexto e os participantes. Além disso, abordaremos os procedimentos de coleta e análise dos dados, com base no aporte teórico supramencionado.

No capítulo 4, expomos a análise dos resultados, organizada de acordo com os procedimentos de um Estudo de Caso (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; GIL, 2007; YIN, 2001, 2016).

Encerramos este trabalho com as considerações finais, nas quais respondemos às questões elencadas nesta pesquisa, sobre como os professores percebem a relevância do uso de TDICs na sala de aula e como tais professores percebem seu nível de Competência Digital, valendo-nos das reflexões e resultados obtidos ao longo das nossas investigações. Apresentamos também possíveis contribuições para a área da Linguística Aplicada (doravante LA), bem como subsídios para novas pesquisas e interpretações acerca da problemática levantada neste trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discutiremos os pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, incluindo a noção de Cultura Digital, as Políticas e Diretrizes Educacionais que corroboram o trabalho com as TDICs, estudos sobre a formação de professores e suas Competências Digitais, a conceituação sobre o que são percepções e a inserção das TDICs no ensino do inglês.

2.1 Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs) na Educação

A evolução das TDICs vem impactando em diferentes esferas da sociedade contemporânea. Segundo as análises do Fórum Econômico Mundial⁴, por exemplo, em 20 anos, 47% dos profissionais poderão ter suas funções extintas devido aos avanços da inteligência artificial. Em contrapartida, as profissões do futuro podem chegar a criar 1,7 milhões de novas oportunidades de emprego apenas em 2020, segundo as estimativas levantadas pelos principais líderes empresariais, políticos, intelectuais e jornalistas nesse evento que acontece anualmente na Suíça.

Também Michelle Schneider (2018), publicitária e Head de Educação no LinkedIn Brasil, em uma palestra realizada no TEDx FAAP⁵, conclui que a maior parte das pessoas que ficarão desempregadas são as que não possuem qualificação e o domínio das competências socioemocionais, características que são, segundo a palestrante, as que nos diferem substancialmente das máquinas. Ela ilustra essa análise com um exemplo sobre a 1ª Revolução Industrial, a qual também extinguiu parte do trabalho humano nos meios agrários e nas manufaturas. Além disso, Schneider (2018) expôs que 65% dos empregos que nossos alunos terão ainda nem existem. Por exemplo, no Vale do Silício, a realidade virtual, a robótica e as impressoras 3D já são alguns dos recursos utilizados em uma escola da Google, chamada *Minerva School*⁶, dentro da NASA, com crianças superdotadas.

A partir disso, nota-se que é preciso equipar-se para viver na era da Cultura Digital. A formação dos seres humanos perpassa os limites dos muros escolares, tornando indispensável

⁴ Fórum Econômico Mundial. Disponível em: <https://www.weforum.org/>. Acesso em: 05 fev. 2020

⁵ Vídeo: O Profissional do Futuro, por Michelle Schneider no TEDx FAAP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9G5mS_OKT0A. Acesso em: 02 mai. 2019

⁶ *Minerva School*. Disponível em: <https://www.minerva.kgi.edu/>. Acesso em: 02 mai. 2019

adquirir certas competências⁷ e habilidades para adentrar esse cenário, permeado de incertezas, mudanças e instabilidades.

No âmbito educacional, a atualização das práticas pedagógicas em compasso com a contemporaneidade torna-se urgente e impreterível. De acordo com os autores Díaz, Pérez e Florido (2011),

as TICs possibilitam pôr em prática estratégias comunicativas e educativas para estabelecer novas formas de ensino e aprendizagem, através do uso de concepções avançadas de gerenciamento, em um mundo cada vez mais exigente e competitivo, onde não há lugar para improvisação. (DÍAZ, PÉREZ E FLORIDO, 2011, p. 82 – tradução nossa)⁸

Partindo dessa reflexão sobre os anseios de quem são e como serão os profissionais do futuro e sobre uma transformação jamais vista antes na sociedade, enfatizamos a importância de os professores considerarem a utilização das TDICs em uma esfera mais pedagógica, isto é, distanciando-se de noções como o uso de recursos tecnológicos sustentado meramente em práticas tradicionais de ensino.

De acordo com Tomaya (2010, p. 5), é possível tomarmos a tecnologia como ferramenta de ampliação, pois o impacto de seu uso pode vir a se tornar-se multiplicativo, no que diz respeito à mudança social.

O autor também afirma que, atualmente, há uma grande tendência de vislumbrar positivamente a Internet e as TDICs como recursos didáticos fundamentais para os processos de ensino/aprendizagem. No entanto, ele ressalta que suas contribuições vão muito além disso, mas para que o potencial educativo e social do uso de TDICs seja atingido e explorado, é necessário que haja capacidade de entendimento, manejo, ética e colaboração por parte de seus usuários, como, por exemplo, professores e alunos.

Nesse sentido, educar para o uso das tecnologias nunca foi tão urgente. Conceitos como o letramento digital e a cidadania digital (BRASIL, 2017) passam a constituir documentos, componentes curriculares e diretrizes para a formação continuada de

⁷ Para o contexto do professor da rede pública estadual de ensino, elucidamos como o Currículo Paulista (2019, p. 8) define competência, ou seja, como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

⁸ No original: “Las TIC posibilitan poner en práctica estrategias comunicativas y educativas para establecer nuevas formas e enseñar y aprender, mediante el empleo de concepciones avanzadas de gestión, en un mundo cada vez más exigente y competitivo, donde no hay cabida para la improvisación”.

professores, na intenção de impactar no desenvolvimento de Competências Digitais necessárias para atuação no século XXI.

A tecnologia passa a ter efeitos positivos na medida em que os seus usuários estão dispostos a e são capazes de usá-la adequadamente. Assim, há um desafio de desenvolvimento no âmbito internacional, pois, seja qual for o potencial de determinado recurso, apenas a boa intencionalidade não o torna eficiente, assim como o uso da tecnologia pela tecnologia não compensa a sua deficiência (TOMAYA, 2010, p. 5) – no sentido de valer-se das ferramentas tecnológicas para fins educacionais.

Segundo o autor,

[...] a tecnologia – não importa quão bem projetada – é apenas uma ampliação da intenção e capacidade humanas. Não é um substituto. Se você tem uma base de pessoas competentes e bem-intencionadas, a tecnologia apropriada pode ampliar sua capacidade e levar a conquistas surpreendentes. Mas, em circunstâncias com intenção humana negativa, como no caso de burocratas governamentais corruptos, ou capacidade mínima, como no caso de pessoas a quem foi negada a educação básica, nenhuma quantidade de tecnologia mudará as coisas. (TOMAYA, 2010, p. 4 – tradução nossa⁹)

Essa questão retrata um confronto ideológico no discurso de alguns estudiosos, pois, embora pareça bastante razoável, nos remete a uma ideia importante para “quem espera salvar o mundo com a tecnologia”: a consciência de que são necessários investimentos econômicos, movimentações de políticas públicas e diretrizes educacionais mais efetivas, a favor da propagação de um uso ético, colaborativo e intencionalmente educativo por parte dos atores das instituições escolares.

Em relação ao mundo digital, o termo “Tecnologia Digital da Informação e Comunicação” ganha um novo sentido, pois refere-se, de modo geral, às tecnologias baseadas nos recursos tecnológicos e na escrita digital, despertando uma nova forma de ler e escrever, a qual permite que diferentes informações sejam reescritas em uma só linguagem. Os novos arquivos tornam-se mais “leves”, onipresentes, velozes e flexíveis nos quesitos de armazenamento, processamento, transmissão e recepção. Tais mudanças ocasionadas pelo processo de digitalização e virtualização não implicam eliminar as antigas formas de armazenamento de informação e comunicação, mas potencializar as

⁹ No original: “technology—no matter how well designed—is only a magnifier of human intent and capacity. It is not a substitute. If you have a foundation of competent, well-intentioned people, then the appropriate technology can amplify their capacity and lead to amazing achievements. But, in circumstances with negative human intent, as in the case of corrupt government bureaucrats, or minimal capacity, as in the case of people who have been denied a basic education, no amount of technology will turn things around”.

[...] novas formas de letramento e educação [...], refletidas na passagem do aluno consumidor passivo de informação ao aluno autônomo; do texto ao hipertexto e à hipermídia; de imagens estáticas às animações e às simulações; da educação presencial à educação a distância; da construção solitária de conhecimentos às redes de interação e colaboração; da inteligência individual à coletiva. (BERTOLDO, SALTO E MILL, 2018, p. 622)

Partindo dessas premissas, os autores defendem que essas linguagens tecnológicas também configuram novas práticas socioculturais, que podem ser definidas como pertencentes à cibercultura, pois abrem mais possibilidades de comunicação e interação entre os envolvidos no processo, como os sujeitos, as informações e os aparatos, todos interconectados por meio de avançadas redes digitais de comunicação.

Tendo isso em vista, discutiremos um conceito que nomeia uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, voltada especialmente à implementação das TDICs na Educação – a Cultura Digital, na próxima subseção deste trabalho.

2.1.1 Cultura Digital: desafios da implementação das TDICs na Educação

Muitos são os autores que exploram a noção de Cultura Digital desde a virada do milênio, como Castells (1999), Lèvy (1999), Santaella (2003), entre outros, que já previam o impacto transformacional de um novo paradigma societário e a emergência de uma sociedade movida pelo gerenciamento da informação.

A ampliação dos bancos de dados, o surgimento de produções colaborativas, o acesso ampliado da internet e o aumento de consumo dos aparatos tecnológicos evidenciam a fluidez e a rapidez que as atividades humanas passaram a ter, representando uma modernidade líquida (BAUMAN, 2001), sem fluxo de linearidade ou solidez, logo, permeável, frenética e velozmente mutável.

O termo “cultura” possui diversas acepções, principalmente, quando consideramos que a Cultura Digital deriva de uma evolução de outras culturas, conforme veremos mais adiante nesta seção (SANTAELLA, 2003). Levando em conta o contexto da educação, Kenski (2018, p. 139) a define como “o somatório de conhecimentos, valores e práticas vivenciadas por um grupo em determinado tempo [época] e, não necessariamente, no mesmo espaço [...]”.

Em consonância com a estudiosa, apresentamos também a visão dos autores Bertoldo, Salto e Mill (2018, p. 622), na qual eles definem e complementam que

[...] a Cultura Digital refere-se ao conjunto das tecnologias digitais, das experiências, dos estilos de vida e das práticas culturais que surgiram nos mais diversos setores produtores de informação e conhecimento (literatura, música, artes, cinema e vídeo, ciência etc.) com influência decisiva atribuída as TICs.

Já o termo digital, quando integrado à cultura, traz a definição do momento em que a sociedade do século XXI se encontra, devido a expansão do uso dos meios digitais de informação e comunicação de um modo amplo, não apenas na esfera educacional, mas em todos os setores da sociedade (BERTOLDO, SALTO E MILL, 2018, p. 622).

Embora muitas vezes reconhecido e utilizado como sinônimo de Cybercultura ou Cibercultura (CASTELLS, 1999; LÈVY, 1999; SANTAELLA, 2003), o termo Cultura Digital é novo e temporal (KENSKI, 2018). Nessa perspectiva, integram-se as inovações e os avanços nos conhecimentos emergidos da onipresença das TDICs e das conexões em rede, concebendo novos tipos de comunicação, interação, compartilhamento e ação social.

Santaella (2003, p. 24) explica que, “para compreender essas passagens de uma cultura à outra”, é necessário considerarmos os seis tipos de eras culturais, as quais a autora define como o processo de evolução da humanidade, a saber: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura das massas, a cultura das mídias e, por fim, a Cultura Digital.

De acordo com a autora, essas definições refletem que os meios de comunicação (do aparelho fonador às redes digitais atuais) atuam como canais de transmissão informacional, mas o verdadeiro impacto está em seus conteúdos, que vão muito além dos avanços obtidos pelas novas tecnologias, isto é,

[...] os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram (são) os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais. (SANTAELLA, 2003, p. 23)

No que diz respeito às transformações ocasionadas por essa nova configuração, elas não afetam apenas as formas de lazer e entretenimento, mas todas as esferas da sociedade, transformando a cultura de forma geral. Por exemplo, com a emergência da chamada “aprendizagem ubíqua”, que é representada principalmente pela crescente mobilidade e conectividade (SANTAELLA, 2010), o processo ensino/aprendizagem se desloca do passado, não podendo ser mais como o de antigamente, pois na ubiquidade, “o acesso passa a se dar em qualquer momento e em qualquer lugar” (SANTAELLA, 2013, p. 21), levando em conta que

[...] o ciberespaço digital fundiu-se de modo indissolúvel com o espaço físico. Uma vez que as sobreposições, cruzamentos, intersecções entre eles são inextricáveis, chamo de espaço de hipermobilidade esse espaço intersticial, espaço híbrido e misturado. (SANTAELLA, 2007, p. 183-187)

Desse modo, Kerckhove (2009) afirma que devemos assumir novos papéis, como, por exemplo, o de exploradores, para só então vivermos integralmente a realidade que compõe a Cultura Digital.

Com todas essas implicações, Kenski (2018, p. 141) salienta que mais do que mudança, essa era representa ruptura, pois “a cultura digital rompe fronteiras e apresenta-se transnacional. Mais ainda, garante a ubiquidade e a mobilidade, ou seja, condições para se estar virtualmente em qualquer lugar, em qualquer tempo”.

Para Castells (2008), o sentido dessa cultura é caracterizado, especialmente, por meio dos impactos ocasionados pela globalização e pela digitalização, conforme as seis habilidades que definem a Cultura Digital, de acordo com o autor:

1. Habilidade para comunicar ou mesclar qualquer produto baseado em uma linguagem comum digital;
2. Habilidade para comunicar desde o local até o global em tempo real e, vice-versa, para poder diluir o processo de interação;
3. Existência de múltiplas modalidades de comunicação;
4. Interconexão de todas as redes digitalizadas de bases de dados ou a realização do sonho do hipertexto de Nelson com o sistema de armazenamento e recuperação de dados, batizado como Xanadú, em 1965;
5. Capacidade de reconfigurar todas as configurações criando um novo sentido nas diferentes camadas dos processos de comunicação;
6. Constituição gradual da mente coletiva pelo trabalho em rede, mediante um conjunto de cérebros sem limite algum. Neste ponto, me refiro às conexões entre cérebros em rede e a mente coletiva.¹⁰

No que concerne à implementação da Cultura Digital no âmbito educacional, mais precisamente, na Educação formal, as mudanças ainda parecem acontecer com bastante morosidade. Assim como informalmente, as designações que identificam os seres humanos em uma cultura não importam necessariamente aos sujeitos. Na Cultura Digital, a conexão entre mentes (KERCKHOVE, 2009) vem primeiro e as possibilidades de explorar a infinidade de dados livremente, abrem portas para o acesso à informação e outros caminhos, para além do que conhecemos sobre os preceitos legais e formais da Educação do ensino regular.

Desse modo, as práticas pedagógicas também são impactadas e desconstruídas. Se antes a informação era detida pelo professorado e o ensino era centralizado e homogêneo,

¹⁰ Website que reúne diversos conteúdos sobre a Cultura Digital. Disponível em: <http://culturadigital.br>. Acesso em: 15 mai. 2019.

agora ele exige o domínio de novas competências para que ocorra um *fair play*, ou seja, um jogo justo na competição dos recursos tradicionais com os dispositivos móveis. Tais recursos, geralmente vistos como ocasionadores da dispersão generalizada devido ao acesso rápido à informação, também despertam uma nova relação com o saber, que dependem se, como e de que forma os docentes propõem a integração das TDICs em suas metodologias de ensino.

Lèvy (2003, p. 28) chama essa propensão na educação de inteligência compartilhada, e define a imersão nessa nova configuração como “uma inteligência distribuída por toda a parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que ninguém sabe tudo, mas todos sabem alguma coisa”.

Nesse mesmo sentido, vivemos em uma configuração social que pode ser denominada como pré-figurativa segundo Mead (1970), na qual as mudanças tecnológicas e científicas são constantes e permitem que os jovens tenham um repositório mais atualizado e vasto do que as gerações anteriores. Essa relação entre cultura e educação pode ser distinguida em três tipos segundo a autora: a pós-figurativa, a co-figurativa e a pré-figurativa. A primeira designa o tipo de sociedade e de cultura em que as crianças aprendem com os mais idosos. Na segunda, prepondera como modo de aprendizado de crianças e jovens o comportamento dos seus próprios pares, ou seja, a aprendizagem é mútua. Já na terceira, os adultos são passíveis de aprenderem com os jovens. Vale destacar, também, que nessa condição em que os seres humanos compartilham mutuamente as velozes transformações presentes nessa era, convivem também, no mesmo espaço, várias gerações diferentes.

Diante disso, alguns autores (Prensky, 2001; Palfrey e Gasser, 2011, entre outros) defendem a existência de um conflito entre essas gerações, em decorrência do fato de nascidos no século passado terem aprendido e obtido informações com mais linearidade, de forma diferente, sem os meios digitais. Assim, Mark Prensky (2001) define a geração nascida no século XXI como “nativos digitais” e dicotomiza o relacionamento com as anteriores, classificando-as como “imigrantes digitais”. Nesse sentido, para que seja possível atender às necessidades de aprendizagem desses alunos “nativos digitais”, é necessário que ocorra uma mudança das práticas pedagógicas, com alicerce em novas políticas educacionais. Desse modo, a integração da Cultura Digital na cultura educacional poderá promover à educação formal novas formas de ensinar e aprender, que sejam convergentes às reais necessidades do alunado e da sociedade contemporânea.

No entanto, alguns autores destacam os perigos da dicotomia “Nativos x Imigrantes Digitais”. Koutropoulos (2011) pontua que é necessário prestar atenção nos estereótipos, geralmente produzidos pelo senso comum sobre o termo, e nos convida a repensar tais

pressupostos. Dependendo do contexto cultural, os “nativos digitais” são colocados em uma posição privilegiada ou não privilegiada. Ele sugere que nos afastemos da rotulação da geração para que os alunos não acreditem que são plenamente autossuficientes. Ademais, o domínio das Competências Digitais exige um conjunto de habilidades no âmbito tecnológico-pedagógico, bem como a adoção de uma postura cidadã digital, e os alunos podem acabar perdendo oportunidades de aprender novas e necessárias informações às quais ainda não foram expostos caso sejam desenfreadamente estereotipados como “nativos digitais”.

Diante do exposto, cabe a essa discussão ressaltarmos que, juntamente, com o bônus de todas as aprendizagens essenciais dessa era, em todos os seus segmentos e interfaces com o universo digital, surgem os desafios da ubiquidade (SANTAELLA, 2010) e, conseqüentemente, o ônus, quando se trata dessa nova configuração de relacionamento – entre os sujeitos e os saberes – exigindo da escola não apenas o ensino por meio dessas ferramentas, mas também a abordagem de aspectos da cidadania digital, sobre o uso e a produção ética e moral, a fim de que não sejam utilizadas e reproduzidas irresponsavelmente.

Assim, discutiremos mais detalhadamente na próxima subseção, os documentos que fundamentam nossa argumentação e dão as diretrizes para dialogar sobre a integração das TDICs no processo ensino/aprendizagem, em especial, no componente curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, na Cultura Digital.

2.1.2 Políticas públicas e Diretrizes Educacionais para a integração das TDICs no processo ensino/aprendizagem na Cultura Digital

A Cultura Digital diz respeito a um conjunto de diversos fatores, como a explosão das tecnologias digitais, as experiências e estilos de vida coetâneos, bem como as práticas culturais que surgem nos diferentes tipos de manifestações midiáticas e moldam os comportamentos humanos. Tendo isso em vista, ao longo de mais de duas décadas, diversas foram as tentativas de inserir as ferramentas tecnológicas emergentes na realidade também nos ambientes escolares.

À luz dos estudos de Rosa e Azenha (2015), Balestrini, Rozenfeld e Marques-Schäfer (2018) explicitam que, em 1997, foi criado o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) pelo Governo Federal, com o objetivo de

[...] promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12 de

dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto n° 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. (BALESTRINI, ROZENFELD e MARQUES-SCHÄFER, 2018, p. 55)

Em abril de 2008, também lançado pelo Governo Federal, induzido pelo movimento gerado pelo PROINFO, foi instituído o programa “Banda Larga nas escolas”, por meio do Decreto 642414, o qual previa disponibilizar “Um computador por aluno (UCA)”. Tratou-se de um projeto que visava complementar as ações do Ministério da Educação (doravante MEC) referentes à inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) na Educação, como por exemplo, a criação

[...] de laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. (BALESTRINI, ROZENFELD e MARQUES-SCHÄFER, 2018, p. 55)¹¹

Ao longo dos anos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (doravante SEDUC-SP) também propôs diferentes programas com o objetivo de inserir as TICs/TDICs nas unidades escolares, como o “Evesp”, em 2011, o “Acessa Escola”, em 2012, o e o “Prêmio Educação nas redes”, em 2017, além de disponibilizar e incentivar professores e alunos a utilizarem “Objetos Digitais de Aprendizagem” (ODA) na plataforma Currículo +, dentro e fora da escola.

Em 2009, foi criada a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato de Souza Costa” (EFAP), atualmente, sob a gerência do Secretário da Educação, Rossieli Soares, intitulada como Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato de Souza Costa” (EFAPE), com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos servidores da SEDUC-SP, contribuindo para diferentes tipos de letramentos e competências, em especial, para o âmbito digital (BALESTRINI, ROZENFELD e MARQUES-SCHÄFER, 2018, p. 56).

De acordo com Balestrini, Rozenfeld e Marques-Schäfer (2018, p. 59), os cursos da EFAPE atendiam, no momento da escrita do trabalho, a mais de 5.000 escolas e partiam de temas como internet segura, compartilhamento em redes, uso das ferramentas Google, uso de

¹¹ Fundo Nacional de Desenvolvimento na Educação (FNDE). Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/projeto-um-computadro-por-aluno-uca>. Acesso em: 20 fev. 2019.

estratégias metodológicas integradas ao ensino híbrido, que já foram ofertados aos servidores da esfera estadual gratuitamente, presencialmente e a distância.

Com base nos programas ofertados, Balestrini, Rozenfeld e Marques-Schäfer (2018, p.59), concluem que

[...] o investimento em diferentes ações que envolvem a tecnologia é uma tendência crescente e as ações já realizadas sinalizam boas mudanças na rede estadual paulista, na medida em que a perspectiva de integração das tecnologias em todas as suas modalidades começam a ganhar mais espaço. Seria natural pensar que, devido à ampla oferta de recursos e programas, as tecnologias estariam melhor integradas à sala de aula.

Mesmo com as disposições descritas anteriormente, é fundamental ressaltar que, aproximadamente, durante dez anos, o uso do celular foi proibido nas salas de aula das escolas estaduais de São Paulo. Apenas no dia 6 de novembro de 2017, o até então governador Geraldo Alckmin sancionou a Lei nº 16.567/2017, que liberou a utilização de aparelhos celulares pelos alunos da rede pública de ensino para fins pedagógicos, alterando a Lei nº 12.730/2007, que proibia o uso de celulares nas instituições escolares.

Tendo em vista o cenário educacional estadual, em relação às TICs/TDICs, ora de implementação, inserção e, ora, retirada de programas, permeado de inconstâncias entre as proibições e permissões legais, nota-se que embora haja investimento e intencionalidade na proposição de todos esses projetos, poucas das iniciativas tiveram continuidade e/ou apresentaram resultados eficazes e duradouros dentro da SEDUC-SP.

Em 2017, foi feita a homologação de um documento normativo, chamado de Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (BRASIL, 2017), para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, a etapa do Ensino Médio foi homologada. Vale ressaltar que, antes de entrar em vigor, foram propostas discussões sobre a BNCC aos profissionais das diferentes esferas educacionais, por meio de consultas públicas.

Segundo o documento, a sua promulgação ocorreu visando amenizar as diferenças entre as políticas educacionais nos estados do país, além de buscar a promoção de uma Educação Integral, por meio de um conjunto de aprendizagens essenciais, com o intuito de atender às exigências do mundo atual, bem como o desenvolvimento humano, cognitivo e emocional, a partir de uma abordagem de ensino/aprendizagem calcada nas competências cognitivas e socioemocionais.

Embora concordemos com tais objetivos propostos na BNCC, elucidamos que diante do cenário atual de educação no Brasil, soam um pouco presunçosos, uma vez que dependem, primeiramente, de iniciativas político-econômicas sólidas e efetivas para serem alcançados.

Consoante a isso, mais recentemente, em maio de 2019, o Governador do Estado de São Paulo João Dória, juntamente com o Secretário da Educação Rossieli Soares, anunciou a implementação de um programa idealizado pelo Instituto Ayrton Senna, chamado Inova Educação¹², que, mais uma vez, demonstra iniciativas nas políticas educacionais que evidenciam a promoção do uso TDICs nas unidades escolares paulistas/paulistanas. O novo modelo tem suas raízes nos resultados obtidos por alunos matriculados nos modelos das Escolas de Tempo Integral (ETI) e Programa de Ensino Integral (PEI), os quais obtiveram resultados positivos nas avaliações internas e externas¹³ e no fluxo escolar (matrícula e permanência do alunado na escola). O principal propósito do novo programa é oferecer oportunidades para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de São Paulo, a partir de inovações que alinhem as atividades educativas às vocações, desejos e realidades de cada um, visando o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos educandos, a redução da evasão escolar, a melhoria do clima nas escolas, o fortalecimento da ação dos professores e a criação de novos vínculos com os alunos.

Uma de suas características mais impactantes para a administração escolar, é a diminuição da hora-aula, de 50 para 45 minutos e o aumento de mais três disciplinas: Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação, que deverão compor também a grade curricular. Para que essas disciplinas possam ser ministradas, foram ofertadas edições de formação (básica e aprofundada) para os docentes interessados com início em julho de 2019, gratuitamente, em um formato a distância e autoinstrucional em sua maior parte.

Diante dessa nova demanda da SEDUC-SP, nota-se que há um foco delimitado para um movimento de integração das TDICs no estado de São Paulo, alinhado com o que apresenta o documento da BNCC, na medida em que tais recursos são tidos como elementos fundamentais de exploração de conhecimentos e são requisitados para o desenvolvimento de todas as competências da base, aparentemente em consonância com o programa Inova Educação. Todavia, como sua implantação está em processo, compreendemos que para tais mudanças serem bem-sucedidas e caminharem a favor da aprendizagem, é imprescindível que

¹² Inova Educação. Disponível em: <http://inovaeducacao.escoladeformacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2019.

¹³ As avaliações internas são aquelas que acarretam impacto direto no processo ensino/aprendizagem após sua aplicação, como nos casos das Avaliações Diagnósticas de Entrada (ADE) e as Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP). Já o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP (SARESP), por exemplo, é uma avaliação externa. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacoes>. Acesso em: 12 jun. 2019.

as políticas públicas educacionais acompanhem tais transformações e contribuam verdadeiramente para a formação continuada docente, bem como para a melhoria da infraestrutura, para que seja possível oferecer todos os subsídios necessários aos atores do processo educativo diante dessas proposições.

Ainda a respeito da BNCC, ressalta-se que ela teve sua construção prevista já na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, como documento normativo na esfera nacional, homologado em 2017, e foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento e de diversos setores.

Em um estudo realizado em 2018, pelo Instituto Singularidades¹⁴, Osmundo (2018)¹⁵ elucida que 10% das habilidades a serem ensinadas aos alunos, ou seja, 128 habilidades, aparecem com referência explícita à tecnologia no documento. Ademais, a autora afirma que a menção às TDICs ocorre explicitamente em três das dez competências, bem como há uma competência dedicada especialmente à Cultura Digital.

Sobre a discussão dos elementos constitutivos da Cultura Digital, foi desenvolvido um documento norteador em 2018, intitulado “Currículo de Referência em Computação e Tecnologia”, com base no estudo encomendado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)¹⁶, uma associação sem fins lucrativos, que atua em apoio à formulação de políticas públicas. Segundo as definições dos autores, o documento impacta na promoção da cultura de inovação na educação pública (RAABE, BRACKMANN E CAMPOS, 2018) e apresenta uma proposta curricular em complemento a BNCC, enfatizando conceitos de tecnologia e computação, como podemos observar no excerto a seguir.

A cultura digital se aproxima de outros temas, como sociedade da informação, cybercultura, revolução digital e era digital. Compreende as relações humanas fortemente mediadas por tecnologias e comunicações digitais. Trabalha ainda o letramento digital. Ser letrado, atualmente, seja no mundo virtual ou não, **é compreender os usos e possibilidades das diferentes linguagens na comunicação, incluindo a linguagem narrativa verbal, oral ou escrita.** Nesse sentido, ler é mais do que identificar letras e números, palavras, desenhos, imagens etc. Para analisar e avaliar criticamente textos narrativos, verbais ou não verbais, é preciso **identificar e problematizar as informações recebidas, conhecendo e usando os diferentes tipos de mídias, tanto para identificar como transformar as diferentes situações vividas no cotidiano e o seu contexto, por exemplo,**

¹⁴ Instituto Singularidades. Disponível em: <http://blog.singularidades.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 13 mai. 2019.

¹⁵ BNCC e a Cultura Digital. Disponível em: <http://docplayer.com.br/113290499-Bncc-e-a-cultura-digital.html>. Acesso em: 25 mai. 2019.

¹⁶ Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB). Disponível em: <https://cieb.net.br/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

sua escola ou comunidade. (RAABE, BRACKMANN E CAMPOS, 2018, p. 18 apud MEC. Cultura Digital, 2013 – grifo nosso)

Em relação às Etapas da Educação estabelecidas pelo currículo, elas se dividem em Cultura Digital, Tecnologia Digital e Pensamento Computacional. Já ao que se refere ao conceito da Cultura Digital, foco de interesse nesta pesquisa, ele é subdividido em três partes: Letramento Digital, Cidadania Digital e Tecnologia e Sociedade, conforme ilustramos na Figura 1.

Figura 1: Detalhamento dos aspectos da Cultura Digital



Fonte: Raabe, Brackmann e Campos (2018, p. 25)¹⁷

De acordo com a Figura 1, o primeiro eixo trata-se do Letramento Digital, que segundo o documento refere-se às diferentes maneiras de ler e escrever nas interfaces digitais. Em relação à Cidadania Digital, diz respeito ao uso ético e consciente das TDICs. A respeito do terceiro eixo Tecnologia e Sociedade, o documento enfatiza os avanços das TDICs, bem como seus impactos na sociedade. Assim, interessa-nos, para este trabalho, refletir sobre as Competências Digitais (serão discutidas minuciosamente na subseção 2.2.2) necessárias para articulação desses três eixos na prática, bem como o impacto dessas diretrizes no ensino de línguas, especialmente, de inglês. Para isso abordaremos as seis competências específicas do componente curricular estipuladas na BNCC mais adiante nesta seção.

¹⁷ Navegação disponível em: <http://curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

No que concerne à BNCC e a elaboração dos currículos em nível estatal, os materiais utilizados como base para o desenvolvimento do Currículo do Estado de São Paulo tiveram sua vigência encerrada em 2018, portanto, precisaram ser reformulados. Esse acontecimento foi impactado pela criação da base, que é um documento nacional de caráter obrigatório, para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Com base nessas discussões, em outubro de 2018, foi realizado um Encontro Regional do Currículo Paulista *in loco*, na DER. Nele puderam se reunir supervisores, gestores e professores coordenadores e especialistas, para participarem e discutirem a construção da versão do Novo Currículo Paulista, lançado em 2019 e já disponível para as etapas Educação Infantil e do Ensino Fundamental até este momento da escrita do trabalho (segundo a SEDUC-SP, o currículo do Ensino Médio será lançado em 2020).

Em relação ao ensino de Língua Estrangeira Moderna, foram elencadas, nesse encontro, algumas das mudanças apresentadas aos professores especialistas presentes.

Primeiramente, o recorte do documento propunha que, ao invés de “Língua Estrangeira Moderna”, o componente fosse intitulado apenas como “Língua Inglesa”. Tal fato nos levou a refletir sobre a nossa carência, já histórica, de políticas multilíngues nacionais, pois, estaria limitando o ensino de LE à Língua Inglesa, impedindo, por exemplo, o oferecimento, mesmo que facultativo, de espanhol e outras LEs no ensino público regular. No entanto, observamos, após nossas discussões, a singela presença de uma nota de rodapé no documento da BNCC, na qual é explicitado que “essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las” (BRASIL, 2017).

Em segundo lugar, diante das novas práticas sociais do mundo digital, o ensino do inglês como uma língua franca foi evidenciado, como podemos perceber no trecho retirado da BNCC:

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, 2017, p. 239)

Nesse sentido, a proposta da BNCC visa priorizar o foco da função social e política do inglês, voltando-se para o reconhecimento dos diversos repertórios linguísticos presentes em

sala de aula e fora dela, com vistas à ampliação das noções do que vem a ser "certo" e "errado" no uso da língua.

Há um material no site da Nova Escola¹⁸, em parceria com a Fundação Lemman¹⁹, que retrata analiticamente como eram alguns aspectos do componente curricular estipulados antes pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e como ficaram na BNCC, como, por exemplo, o status da língua, a organização do documento, as práticas comunicativas, os objetivos e os conteúdos. Em relação ao novo status da língua, é enfatizado na revista online Nova Escola (2018), que “a língua franca implica em deslocar a língua de um modelo ideal de falante para um modelo mais real, considerando suas diferenças culturais e as variações linguísticas decorrentes das situações de uso e das comunidades que a falam”.

Ainda que a proposta seja bastante relevante, é importante ter cuidado para que esse novo status linguístico não se sobreponha à formação dos professores como especialistas, uma vez que, academicamente, eles tiveram acesso à conhecimentos que precisam ser didaticamente transpostos ao alunado, como, por exemplo, ensinar fatores linguísticos e interculturais essenciais para desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem de um novo idioma. Portanto, ressaltamos que a noção de língua franca não implica desconsiderar o papel do professor de inglês como um especialista mediador do conhecimento.

Sobre o encontro engendrado na DER, também houve uma discussão bastante interessante entre os presentes acerca das tecnologias no ensino de inglês, pois nem sempre as TDICs são utilizadas nas salas de aula da escola pública, por uma série de fatores, tais como: não adesão pelo professorado, falta de formação continuada, infraestrutura precária e/ou insuficiência de recursos.

Tendo isso em vista, umas das competências específicas presentes no Novo Currículo Paulista de Língua Inglesa tratava especificamente sobre o uso das tecnologias, ou seja, sobre a capacidade de “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” (BRASIL, 2017, p. 244). Essa competência, embora seja específica do componente de Língua Inglesa, dialoga com o documento da BNCC, pois, no que tange aos aspectos da era da Cultura Digital, são contempladas diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente

¹⁸ O que a BNCC propõe para o ensino do inglês? Nova Escola (2018). Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/77/o-que-a-bncc-propoe-para-o-ensino-do-ingles>. Acesso em: 19 mai. 2019.

¹⁹ Fundação Lemman. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 19 mai. 2019.

lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia, como representado pela seguinte competência geral 5.

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

Esse trecho evidencia também o uso ético, crítico e responsável das TDICs. Ademais, elucida a importância de fortalecer o protagonismo juvenil, embora não seja uma regra, encontra-se cada vez mais presente nas salas de aula contemporâneas, conforme apresentado no excerto da base a seguir.

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiáticos e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2017, p. 59)

Nota-se que o papel da tecnologia é elucidado como fundamental na BNCC e, ao analisarmos as competências específicas de língua inglesa para o Ensino Fundamental, por exemplo, percebemos que há um diálogo constante entre a competência da Cultura Digital e a busca pela inserção da TDICs no ensino da suposta língua franca. Segundo o documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2017), são elas:

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. (BRASIL, 2017, p. 244 – grifo nosso)

Nas seis competências apresentadas, notamos que, em praticamente todas elas, é possível verificar, de forma implícita e explícita, o papel fundamental das TDICs, visto que essas ferramentas podem possibilitar o desenvolvimento e a exploração de tais competências.

Nesse sentido, o ensino de língua inglesa, de acordo com a BNCC, objetiva promover “a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2017, p. 239).

Para que tal promoção seja possível, é salientado na BNCC que

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2017, p. 239)

É evidente que a educação pública nacional está passando por um momento de transição e, conseqüentemente, de transmutação, o qual nos surpreende com algumas rupturas e diferentes iniciativas no que concerne ao ensino de línguas aliado às TDICs. Além da leitura e escrita, eixos antes pouco explorados, como a oralidade, os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural, são elucidados em conteúdos e metodologias com a intenção de serem atrelados às práticas sociais de usos da língua. Para que isso ocorra, a BNCC propõe uma visão de práticas de multiletramentos, advinda também das práticas sociais do mundo digital, “no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens” (BRASIL, 2017, p. 240). Ou seja, o enfoque do ensino é voltado para “a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e

multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso” (BRASIL, 2017, p. 243).

Em outras palavras, após a homologação de sua versão final, as diretrizes da BNCC propõem que, para além da comparação entre língua materna e a língua-alvo, o ensino e a aprendizagem superem o estágio da curiosidade, abrindo espaço para caminhar por diversas línguas.

Tendo em vista o exposto, para que o documento da BNCC consolide seu caráter, aparentemente, transformador, é relevante ressaltarmos que o seu desenvolvimento dependerá do apoio de diferentes órgãos, bem como a criação e o fortalecimento de políticas públicas educacionais que coadunam com uma perspectiva multi e plurilinguística, para que, de fato, o ensino de línguas possa se constituir de um exercício metalinguístico, com o intuito de atribuir visibilidade não só ao inglês, mas também a outros idiomas.

Dessa forma, ao elencarmos quais ações serão necessárias para a integração das TDICs nas práticas pedagógicas de ensino do professorado, por exemplo, evidencia-se a necessidade de iniciativas que impactem nos percursos formativos desses profissionais neste contexto, sejam iniciais ou continuadas, para que tais premissas possam ser concretizadas.

Na seção a seguir, partindo desse ensejo discorreremos sobre a formação de professores para o uso de TDIC na sala de aula.

2.2 Formação de professores para uso de TDICs na sala de aula

A questão da formação de professores tem sido discutida por diferentes áreas e profissionais nos últimos tempos, como pedagogos, filósofos, sociólogos, psicólogos, antropólogos, até economistas têm se preocupado com tal problemática.

Como mencionamos anteriormente, vivemos em um momento de transição e de intensa renovação na Educação, que há décadas vem se transformando lenta e timidamente, principalmente no Brasil. A crescente criação de softwares e jogos educativos, o uso da internet e, ainda, da robótica por parte do alunado, ocasionaram novos impactos na formação do professor, pois os tempos mudaram e a escola modelizada pelo século XIX não tem atingido mais os interesses dos envolvidos nesse processo – educandos e educadores.

No que concerne ao tema, há um campo de debates profícuo no plano acadêmico global, principalmente, porque se atribui à educação escolar e, especificamente ao docente, a tarefa unilateral de tornar as pessoas cidadãos do mundo. Esse processo só torna viável e

exitoso por meio do alinhamento de diferentes setores, que, se articulados, possam promover condições para uma formação científico-cultural, reflexiva, tecnológica, política e participativa de alunos e professores. Contudo, nota-se que a formação inicial docente não assegura ao profissional o total domínio das condições formativas descritas anteriormente e, assim, tais lacunas ficam a encargo de serem preenchidas pelos percursos formativos continuados.

Diante disso, quando se trata da formação continuada do professorado, inovação metodológica e uso das TDICs são os assuntos mais colocados em pauta. Para compreendermos o movimento de transmutação entre as práticas tradicionais de ensino e as novas metodologias, ressaltamos que fatores como esse atendem a sociedade em uma determinada época e, portanto, são emergentes de necessidades humanas temporais. Todavia, Almeida (2006) afirma que é preciso ter cautela, pois preconiza que a supervalorização dos novos modelos de ensinar em detrimentos do tradicionalismo também pode produzir exageros, anulando, assim, a original função do professorado.

[...] percebemos, em momentos de transição, é que, à crítica sempre justa as estruturas arcaicas e opressoras, juntam-se exageros, oportunismos e incompetências que anulam, demonizam e desconsideram as conquistas positivas – de muitos séculos – dos componentes amplos de todo o cenário das instituições analisadas. Por exemplo, a crítica ao exagerado centralismo autoritário da figura do docente não pode anular a sua função máxima e insubstituível de dar aulas e ensinar. (ALMEIDA, 2006, p. 84)

Todavia, vale resgatar o pensamento freireano: o educador Paulo freire defende que a formação docente deve partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, resumida em seu conceito de *consciência crítica* (FREIRE, 1979), na qual o professor não pode se contentar com o que aprendeu na formação inicial, nem nos primeiros anos de prática, mas deve se reinventar constantemente, procurando problematizar, compreender e transformar suas ações, tomando por base os efeitos no seu entorno.

Também sustenta que saber ensinar está além de transmitir conteúdos aos alunos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Isto é, ele esclarece que a partir do momento que o professor compreender que “ensinar não é transferir o conhecimento”, a educação se transformará, tornando-se problematizadora, contribuindo para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica (FREIRE, 1997).

Quantos às mudanças, Freire (1995, p. 79) também nos provoca a refletir sobre os desassossegos ocasionados pelas constantes transformações e afirma que as dúvidas e

inquietações nos trazem a “certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo” e, embora isso possa denotar insegurança, nos possibilita a compreensão “de que a gente não é, de que a gente está sendo” (FREIRE, 1995, p.79).

Logo, não se trata apenas de desconsiderar as conquistas positivas seculares, mas de adotar uma postura reflexiva sobre a própria *práxis*. Almeida Filho (2013), no campo da LA, também concorda que é de suma importância reavaliar as próprias teorias, pois isso desafia o professor a se questionar, levando-o a remodelar os conhecimentos que guiam suas ações. Muitas vezes, o receio de sair da zona de conforto leva o professor a ficar estagnado, preso às teorias ultrapassadas, que dificultam sua formação contínua e impedem a solução de problemas de sua época.

Consoante a isso, para o campo de ensino de Língua Estrangeira (doravante LE), Almeida Filho (2006, p. 12) enfatiza que é importante que o professor de LE adote uma nova postura profissional, cuja “prática continue servindo para se ver ensinando e abrindo espaço para as hipóteses que se desenvolvem na reflexão continuada”.

No mesmo contexto, Moura Filho (2011, p. 50) afirma que há muitas experiências negativas que permeiam a formação de professores na área de Letras, que se consolidam cada vez mais na dissociação entre teoria e prática e denomina isso como um “círculo vicioso”. A única forma do professor passar para a um “círculo virtuoso” em sua formação, de acordo com o autor, é adotar um comportamento reflexivo.

As autoras Celani e Collins (2003) também ressaltam como se caracteriza essa mudança de paradigmas, bem como seus impactos na formação de professores:

A partir do que se sabe sobre o processo inicial de desenvolvimento de professores no contexto brasileiro, é possível dizer que os professores, na vasta maioria das instituições de ensino, trazem com eles todos os traços da cultura dominante e acreditam que aprender a ensinar é aprender receitas e técnicas. (CELANI E COLLINS, 2003, p. 92)

Tendo em vista o exposto, evidencia-se que a formação continuada docente demanda intencionalidade e planejamento. Dados empíricos nos levam a concluir que, por vezes, encontros ou cursos de formação continuada passam a ser realizados apenas para o cumprimento de protocolos ou para fim de transmissão verticalizada de novos conhecimentos, podendo acarretar equívocos nas práticas de ensino e mecanização do papel docente, muitas das vezes, acometidos por “receitas”, conforme elucidam Celani e Collins (2003).

No âmbito das TDICs, por exemplo, de acordo com Moran (2006, p. 58), os professores as utilizam para ilustrar aquilo que já faziam antes, com o intuito de tornar as

aulas mais interessantes. No entanto, o autor defende que, para aproveitar o potencial inovador, o professor deve se atentar que:

[...] as tecnologias digitais estão integradas, são móveis, permitem aprender a qualquer hora, em qualquer lugar e de múltiplas formas. Elas são fundamentais para o planejamento, desenvolvimento das aulas e para a avaliação. Elas ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, compartilhamento, publicação, multiplicação de espaços, de tempo. (MORAN, 2013, p. 4)

Nesse sentido, é notório que utilizar as tecnologias dentro ou fora da sala de aula vai muito além de utilizar novos aparatos tecnológicos. O uso demanda domínio dos saberes tecnológicos-pedagógicos (MISHRA E KOEHLER, 2006), que pode permitir aos professores, nos próximos anos, modificar e inovar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais profunda e significativa.

Contudo, há uma tendência insistente de “perpetuar o velho, ao invés de se engajar com e refinar ou reinventar o novo” (LANKSHEAR E KNOBEL, 2006, p. 55), o que os autores descrevem como “vinho antigo em novas garrafas”. Embora todos estejam expostos a um cenário constantemente mutável, acreditamos que as práticas educativas necessitam incorporar as Competências Digitais (UNESCO, 2008, 2014, 2016)²⁰, para que estejam em compasso com as demandas que circulam na sociedade contemporânea.

De acordo com Ralston (2006, p. 67), “a principal finalidade da tecnologia é o desenvolvimento humano. E o que é o potencial humano, senão a capacidade de homens e mulheres realizarem suas habilidades de forma plena, ideal que a humanidade vem buscando em toda sua história?”. Nesse sentido, “o processo de integração da tecnologia implica mudança contínua, aprendizagem e aperfeiçoamento” (LUCENA, 2006, p. 29).

Assim, o uso crítico e reflexivo das TDICs pelo professor é tratado como um elemento fundamental no desenvolvimento de competências e habilidades em uma dimensão pedagógica, pressupondo que o potencial que as tecnologias oferecem para representar e transmitir informações não representa, em si, uma contribuição para os processos de ensino e aprendizagem, mas depende da apropriação que o professor faz delas (UNESCO, 2016, p. 11 – grifo nosso).

Um dos desafios colocados por essas condições está em se repensar as funções do ensino e dos professores, principalmente, em cursos de formação continuada. Para isso, destacamos alguns questionamentos propostos no documento da UNESCO.

²⁰ Discutiremos a respeito das Competências Digitais na subseção 2.2.2.

Como essas mudanças afetam os professores? Como o papel do professor deve ser repensado nessas novas circunstâncias? Como os novos professores devem ser treinados? Como os professores adaptam seus conhecimentos e atitudes para responder e aproveitar as novas oportunidades oferecidas pelas TICs em uma sociedade da informação e do conhecimento? Que tipo de cenários educacionais e escolares são possíveis? (MARCELO, 2001 apud UNESCO, 2016, p.13 – tradução nossa²¹)

Tal transformação da sociedade atual em uma sociedade de informação e conhecimento mediada pelas TDICs, bem como a demanda por educação de qualidade e a necessidade de uso reflexivo de tais recursos, em favor dos processos de ensino e aprendizagem, colocam desafios de reestruturações da educação, devido ao impacto e às mudanças que essas transformações geram na forma como a sociedade é organizada, trabalha, se relaciona e aprende.

Nesse sentido, o papel crítico-reflexivo do professor é mais do que nunca fundamental, uma vez que a sua formação contínua implica o planejamento, a implementação e a avaliação de práticas nos cenários educacionais, permitindo pensar e continuar aprendendo, inclusive autonomamente, a fim de adaptar os conhecimentos para contextos e desafios da vida real, isto é, somos permanentemente convidados a revistar nossas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, descreveremos, nas subseções seguintes, teorias que sustentam os processos de formação de professores para o uso das TDICs neste trabalho, o Modelo TPACK, a Teoria *Four in Balance Monitor* e os documentos da UNESCO.

2.2.1 Os modelos TPACK e Four in Balance Monitor

Devido aos inúmeros motivos já apresentados, que corroboram a importância de refletir sobre a integração das TDICs na educação, assim como considerar os diferentes conhecimentos docentes, elucidamos que as inovações devem impactar também na formação inicial e continuada de professores. No tocante a elas, destacamos um terceiro saber agregado na base de conhecimentos docentes, proposta por Shulman em 1987, a qual referia-se apenas aos “Conhecimentos Pedagógicos e de Conteúdo”, trata-se do modelo proposto por Mishra e Koehler (2006).

²¹ No original: “¿Cómo se debe repensar el rol del docente en estas nuevas circunstancias? ¿Cómo deberían formarse los nuevos docentes? ¿Cómo se adecúan los conocimientos y las actitudes del docente para dar respuesta y aprovechar las nuevas oportunidades que ofrecen las TIC en una sociedad de la información y del conocimiento? ¿Qué tipo de escenarios educativos y escolares son posibles?”

Partindo da teoria de SHULMAN, 1987, os autores propõem o modelo conhecido como TPACK (MISHRA E KOEHLER, 2006), ou TPCK, que, em inglês, é a sigla para *Technological Pedagogical Content Knowledge* e, em português, “Conhecimento Tecnológico-Pedagógico de Conteúdo”. Tais conhecimentos se relacionam como base para as ações, reflexões e formação de professores e são descritos sinteticamente no Quadro 1.

Quadro 1: Estrutura teórica do TPACK

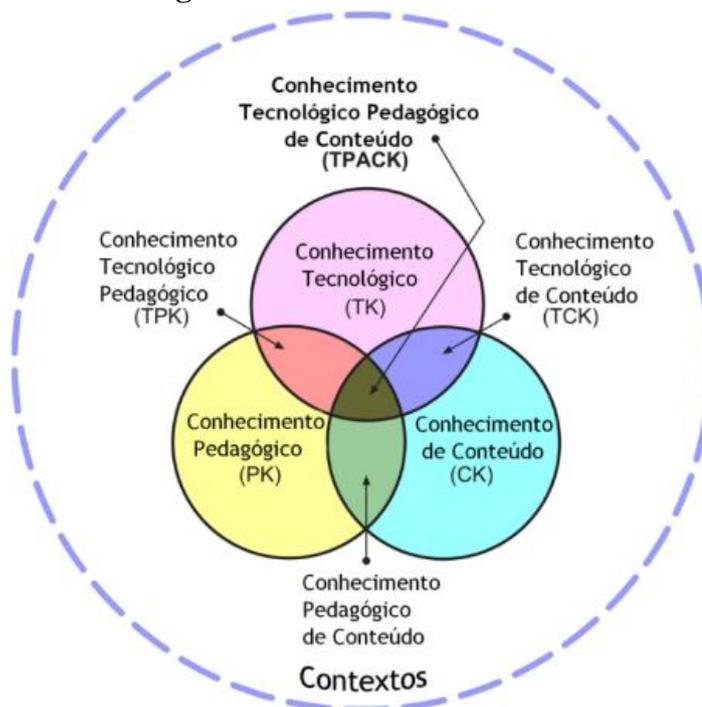
Conhecimentos	Descrição
Conhecimento tecnológico (TK)	O conhecimento sobre certas formas de pensar sobre tecnologia e trabalhar com tecnologia, ferramentas e recursos. O trabalho docente com a tecnologia pode ser aplicado a todas as ferramentas e todos os recursos tecnológicos. Isso inclui a aplicação das TDICs de forma produtiva no trabalho e na vida cotidiana, ser capaz de reconhecer quando a tecnologia digital pode ajudar ou impedir a realização de um objetivo e ser capaz continuamente de se adaptar às mudanças nas tecnologias.
Conhecimento tecnológico de conteúdo (TCK)	Uma compreensão do modo pelo qual a tecnologia e o conteúdo se influenciam e restringem um ao outro. Os professores precisam ir além, não somente dominar o assunto que ensinam, mas também ter uma profunda compreensão da maneira pela qual o assunto (ou os tipos de representações que podem ser construídos) pode ser alterado pela aplicação de determinadas tecnologias. Os professores precisam entender quais tecnologias específicas são as mais adequadas para lidar com a aprendizagem do assunto em seus domínios e com os ditames da relação entre o conteúdo, alterando a tecnologia, e a tecnologia, alterando o conteúdo.
Conhecimento tecnológico pedagógico (TPK)	Uma compreensão de como o processo de ensino e aprendizagem pode mudar quando determinadas tecnologias são utilizadas de forma particular. Isso inclui conhecer as características pedagógicas e as limitações de uma série de ferramentas tecnológicas, como se relacionam disciplinarmente e quais são os projetos e estratégias pedagógicas adequados ao desenvolvimento.
Conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo (TPACK)	Ensino verdadeiramente significativo e profundamente hábil com a tecnologia, o TPACK é o conhecimento diferente de todos os três conceitos individualmente. É o fundamento de um ensino eficaz com a tecnologia, que requer uma compreensão da representação de conceitos utilizando tecnologias, de técnicas pedagógicas que utilizem as tecnologias de maneiras construtivas para ensinar o conteúdo. É o conhecimento de distinguir o que faz os conceitos serem difíceis ou fáceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a corrigir alguns dos problemas que os estudantes enfrentam. É o conhecimento das teorias da epistemologia prévia dos alunos e o conhecimento de como as tecnologias podem ser usadas para ampliar um conhecimento existente ou para desenvolver epistemologias ou fortalecer as tradicionais.

Fonte: Mishra e Koehler (2006 apud ROSSIT, MILL E CORRÊA, 2018)

Para os autores Mishra e Koehler (2006), o que integra os saberes docentes e os tornam responsivos à contemporaneidade, é o elemento que não existia no modelo de Shulman, ou seja, o conhecimento tecnológico. Esse refere-se à sua capacidade de utilizar as

TDICs em sala de aula e em se adaptar a outras mais recentes. Já o conhecimento de conteúdo é o domínio que o professor deve ter sobre a disciplina que leciona, enquanto o pedagógico diz respeito, sobretudo, à sua capacidade de adequar os procedimentos didático-pedagógicos ao contexto e objetivos de ensino, agora acrescido o indispensável conhecimento tecnológico em um diagrama de Venn, que exemplifica a intersecção dos três saberes, como ilustra a Figura 2.

Figura 2: A estrutura do TPACK



Fonte: Rossit (2014)

No campo da tecnologia educacional, o quadro teórico da formação para uso das TDICs tem se voltado para o conhecimento dos professores, não considerando apenas o conhecimento tecnológico, mas um conhecimento integrado e complexo (ALMENARA, DÍAZ, GARRIDO, 2015). Desse modo, os programas de formação devem proporcionar aos professores a oportunidade de desenvolver o conhecimento integrado de conteúdo, tecnologia e pedagogia (isto é, o TPACK) (MISHRA E KOEHLER, 2006), uma vez que nem sempre consideram elementar união esses três saberes, que, segundo os autores, são essenciais para conduzir uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Sobre o TPACK, outros autores como Polly e Brantley-Dias (2009) elucidam que

[...] uma maneira de pensar sobre a integração da tecnologia de uma forma efetiva, especificamente ao conhecimento associado com a integração de tecnologia de forma eficaz em ambientes de aprendizagem. [...] o TPACK tem a promessa de moldar a forma como formadores de professores e desenvolvedores profissionais preparam os professores para integrar a tecnologia na educação. (POLLY; BRANTLEY-DIAS, 2009, p. 46)

Como forma de fundamentar nossas análises, atingir nossos objetivos e responder às questões desta pesquisa, focaremos nos aspectos relacionados aos conhecimentos tecnológicos-pedagógicos de conteúdo (TPACK) dos professores, no que dizem respeito a sua formação inicial e continuada para a adoção de metodologias diversificadas e uso de TDICs.

Isso posto, tal modelo será fundamental para nossa investigação, na medida em que, conforme mencionamos, buscaremos delinear de que forma práticas dos professores mediadas por TDICs estão coerentes com premissas teóricas contemporâneas, em especial, em relação ao diálogo entre a dimensão do conhecimento Tecnológico-Pedagógico de Conteúdo (TPACK) e os aspectos da Cultura Digital, compactuando com a teoria a seguir.

Outro modelo acerca da formação de professores para uso de tecnologias, o *Four in Balance Monitor*, foi desenvolvido em 2001 pela Fundação TIC para a Escola, da Holanda (*Stichting Ict op School*, 2001), atualmente conhecida como Fundação *Kennisnet* (2015), organização pública de educação e TIC financiada pelo Ministério da Educação, Cultura e Ciência que, inclusive, recebeu o prêmio UNESCO da Educação em 2019²².

Segundo Almeida e Valente (2016, p. 28), essa fundação “é responsável pela infraestrutura nacional de TIC, assessora os conselhos setoriais e compartilha os conhecimentos com o ensino básico, o ensino secundário e o ensino vocacional”. Em conjunto com os demais órgãos, a referida fundação fomenta condições para que a área educacional se desenvolva com relação ao uso das TDICs. No Brasil, em especial, tem gerado grande impacto na construção de documentos e na elaboração de pesquisas acadêmicas.

Esse modelo tem sido utilizado para o desenvolvimento e avaliação de situações educacionais, com o objetivo de propiciar o uso das TDICs²³ na educação de forma adequada. Ele é composto por dois elementos, humanos e técnicos, subdivididos em outros dois. Os que são caracterizados como elementos humanos, constituem-se por duas dimensões: visão e competência. Já os que são caracterizados como elementos técnicos, classificam as dimensões conteúdos e recursos digitais e infraestrutura, conforme representado na Figura 3.

²² Prêmio UNESCO da Educação 2019. Disponível em: <http://cieb.net.br/projetos-da-finlandia-e-da-holanda-recebem-premio-unesco-para-a-educacao/>. Acesso em: 25 mai. 2019.

²³ Embora o termo TICs apareça no documento original, optou-se por utilizar o termo TDICs nesta pesquisa.

Figura 3: Elementos humanos e técnicos do modelo *Four in Balance Monitor*



Fonte: Kennisnet (2015 *apud* Almeida e Valente, 2016)

Traduzida por Almeida e Valente (2016), os autores pontuam que os quatro eixos devem estar em equilíbrio para a integração das TDICs ao processo de ensino e aprendizagem, tomando por base o currículo, a avaliação e a pesquisa como elementos transversais às estruturas do sistema de ensino.

Para o eixo visão, os autores compreendem que “a utilização eficaz das TDICs começa com uma visão clara por parte da instituição [e seus integrantes] sobre o ensino, a didática, a utilização das tecnologias e suas metas sobre essas áreas e sobre o papel das lideranças para que a visão se torne uma realidade” (ALMEIDA E VALENTE, 2016, p. 28). Dessa forma, todos devem compartilhar da mesma visão nas esferas públicas, o que na maioria das vezes, foge da governabilidade e não acontece em face das distintas áreas do sistema (educação, comunicação, ciência e tecnologia etc.). Para o eixo competência, postula-se que a competência do professor, dos gestores escolares e do pessoal de apoio são fundamentais; no entanto, enfatiza-se a diferença entre usar as TDICs e ter domínio das Competências Digitais destas, pois, para os autores, “envolvem saber quando, como e por que usá-las” (ALMEIDA E VALENTE, 2016, p. 29) e, assim, pressupõe-se a existência de programas de formação continuada. Para o eixo conteúdos e recursos digitais, ressalta-se que sua utilização não é desgovernada e neutra. É necessário que as aplicações destinadas a apoiar a aprendizagem tenham objetivos e ideias além do uso de softwares de exercícios, devendo integrar as tecnologias e as mídias digitais no currículo escolar. Por fim, para o eixo infraestrutura, a

utilização de TDICs na escola implica uma infraestrutura adequada, contemplando dispositivos multimidiáticos, rede wi-fi disponível e estável, além do oferecimento de suporte às práticas de ensino, isto é, o ambiente escolar precisa viabilizar o uso das TDICs.

Os autores também discutem o modelo *Four in Balance* com foco na realidade brasileira, tendo em vista que nosso sistema educacional de ensino não se assemelha ao holandês e, portanto, ainda não se encontra inteiramente preparado para assegurar a realização dos quatro eixos descritos. Assim, os autores ressaltam que para os quatro eixos serem mais efetivos,

[...] a formação [dos professores] deve ser concebida no macrosistema em diálogo com os demais níveis dessa estrutura e com as universidades, com vistas a uma educação flexível, que tem o aluno no centro do processo educativo e faz uso de todos os meios e recursos que a favoreçam. Resta, assim, enfrentar o desafio do **redesenho da formação de professores em suas finalidades, concepção e metodologias, o que pressupõe a participação da sociedade e a incorporação do potencial de aprendizagem da conexão em rede, da mobilidade da tecnologia, da informação e da aprendizagem em distintos tempos, espaços e contextos de atividades, bem como considerar o potencial da formação na modalidade híbrida**, que entrelaça ações presenciais e a distância, propiciando a articulação entre a teoria e a prática educativa [...] e entre contextos de aprendizagem formais, não formais e informais (Valente; Almeida, 2014) (ALMEIDA E VALENTE, 2016, p. 36 – grifo nosso).

Nesse contexto, os autores sustentam que é necessária a criação de políticas públicas que ofereçam condições para promover a integração das TDICs na Educação, de forma a permitir incorporá-la às práticas educativas pelo professorado. Eles afirmam, ainda, que o sucesso da possível implementação dessas políticas depende do papel de diferentes setores que compactuem com essas iniciativas educacionais.

Para embasar nossas análises nesta pesquisa, utilizaremos a divisão entre os elementos responsáveis para estabelecer uma investigação crítica sobre a ocorrência ou não da implementação das TDICs em sala de aula, tendo em vista os elementos técnicos e humanos, que subjazem as ações de cada um dos componentes necessários.

Outra referência importante acerca dos saberes dos professores são os documentos da UNESCO (2008, 2014, 2016), que delineiam quais as Competências Digitais necessárias para o uso pedagógico das TDICs, em diferentes níveis de apropriação.

Dessa forma, na próxima subseção, trataremos das Competências Digitais, mais precisamente, com base nos conceitos contidos nos documentos apresentados a seguir.

2.2.2 Competência Digital Docente: os documentos da UNESCO

No decorrer desta pesquisa, ao ponderarmos os diferentes fatores pertinentes à área da formação docente, passíveis de serem elencados para delinear nosso foco de investigação, alguns deles tiveram maior destaque, como, por exemplo, as Competências Digitais dos professores.

Assim, ao longo de nossa exploração bibliográfica, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram encontradas as seguintes dissertações sobre a temática das Competências Digitais, a saber: (1) ESPÍNDOLA (2015), “Percepção docente sobre os indicadores de competência digital”; (2) BOCHNIA (2015), “Habilidades informacionais dos estudantes de artes visuais multimídia: uma abordagem da competência em informação e competência digital”; e (3) BARROS (2016) “Competências Digitais para o trabalho na sociedade conectada: estudo de caso em uma organização pública”. Embora esses trabalhos referenciem alguns dos documentos utilizados nessa pesquisa, como os próprios títulos explicitam, eles não articulam os demais temas propostos para investigação nesta pesquisa, como as percepções de professores de inglês, especificamente, e seu entorno: a era da Cultura Digital. Dessa forma, podemos caracterizar este trabalho como uma contribuição para a área da LA.

No dicionário online Michaelis, o verbete “competência” é definido da seguinte forma:

com·pe·tên·ci·a - sf

1 Aptidão que um indivíduo tem de opinar sobre um assunto e sobre o qual é versado.

2 JUR Legitimação de uma autoridade pública de julgar certos pleitos.

3 JUR Legitimação conferida a um indivíduo de atuar em seu próprio benefício.

4 Conjunto de conhecimentos.

5 FIG Indivíduo com profundo conhecimento de determinado assunto.

6 Afluência de pessoas para ocupar o mesmo cargo.

7 LING Conhecimento linguístico inconsciente que torna um indivíduo capaz de compreender e construir um número infinito de frases em sua língua, mesmo aquelas nunca ouvidas; gramática internalizada, gramática mentalizada.²⁴ (grifo nosso)

Partindo dessas premissas, antes de tratarmos das Competências Digitais em si, considerando a acepção 4 do verbete “competência”, apoiamo-nos também nas definições apresentadas no Currículo Paulista (2019), que reiteram os termos Competências e Habilidades da BNCC (2017), e os descreve da seguinte forma: “[competência é] a

²⁴ Dicionário Online Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/compet%C3%Aancia/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Currículo Paulista, 2019, p. 8).

Todavia, é importante ressaltar que nem sempre o sentido de “competência” foi positivo. O termo já recebeu muitas críticas no âmbito educacional, devido às suas diferentes acepções. Para Behar et al. (2013, p. 20), por exemplo, a palavra já foi associada à competição e, por isso, é classificada pejorativamente por alguns autores no plano acadêmico-científico.

Por outro lado, Perrenoud (1999) salienta que há um vasto campo de discussão entre transmitir conhecimentos e construir competências. O autor trata das competências com um caráter construtivista, embasado na obra de Jean Piaget, e direciona o conceito para outro viés que nos apoiamos neste trabalho, que se refere à possibilidade de “inclusão e de formação integral do indivíduo” (p. 44). Ele compreende a palavra competência como reflexão, que só é atingida quando a mobilização dos conhecimentos supera o “tatear reflexivo”. Semelhante ao que elucida o Currículo Paulista (2019), para o autor, as competências são compostas por conhecimentos, habilidades e atitudes das pessoas. Já a habilidade é descrita como um recurso de esquemas previamente construídos e as atitudes seriam a aplicação a situações conhecidas e cotidianas pelos sujeitos, configurando as habilidades e atitudes como elementos mais específicos do que a competência.

Tendo em vista essas definições, ressalta-se que diante das mudanças promovidas pelo uso das tecnologias, buscar, obter, processar e comunicar informação, e transformá-la em conhecimento, são algumas das habilidades indispensáveis no âmbito do conceito de Competência Digital (LEIVA, 2010 apud ESPÍNDOLA, 2015, p. 28). Nesse sentido, o termo pode representar um comportamento dotado de atitude crítica e reflexiva, que transpõe as TDICs para uma noção além de meros recursos tecnológicos, enfatizando o seu uso fluente de forma individual e colaborativa.

Conforme observamos em uma das dissertações sobre as Competências Digitais, a autora Espíndola (2015), quando relacionada à educação, afirma que a competência é compreendida como a capacidade de alunos e professores utilizarem as TDICs de forma autônoma, crítica, cidadã, ética, responsável e profissional, características que também estão coerentes com aquelas necessárias para uma atuação na era da Cultura Digital.

Destarte, buscamos por referências e documentos educacionais que tratassem das Competências Digitais com foco em seu desenvolvimento no âmbito internacional. Na literatura sobre o assunto, encontramos, primeiramente, uma “Proposta de um quadro de

referência europeu para o desenvolvimento e compreensão da competência digital”, intitulado como DIGCOMP (FERRARI, 2013). No material, a “Competência Digital” é descrita como

[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades, e estratégias necessário para usar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e os meios de comunicação digitais para executar tarefas, resolver problemas, comunicar, gerir informações, colaborar, criar e partilhar conteúdo, e construir conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada, crítica, criativa, autónoma, flexível, ética e reflexiva, para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem e a socialização (FERRARI, 2012, p. 3).

Ou seja, embora saibamos que muitas outras competências de ordens cognitiva e socioemocional são indispensáveis aos seres humanos, a Competência Digital é considerada como transversal em relação à aquisição de todas as outras competências, ou seja, é fundamental “para uma inclusão social satisfatória, para a participação cívica ativa e consciente na sociedade e na economia e, ainda, para o crescimento competitivo, inteligente e sustentável da sociedade atual” (FERRARI, 2013, p. 1).

Tendo em vista os motivos supracitados, vale ressaltar que a Competência Digital tem sido apontada como ponto focal de desenvolvimento das aprendizagens essenciais e priorizada nos documentos internacionais e políticas públicas educacionais da Europa.

Ademais, também a UNESCO tem sido referência para o trabalho com a questão das Competências Digitais ao longo dos últimos anos.

Em 2008, foi desenvolvido um guia orientador, que dispõe de níveis classificatórios que mensuram o domínio dos recursos digitais. O documento intitulado “Padrões de competência em TIC para professores”, apresenta alguns estágios de competências docentes para o uso pedagógico da tecnologia, os quais irão permitir aproximação gradual dos professores com as ferramentas tecnológicas.

Além dele, em 2014, outro documento denominado “Tecnologias para a transformação da educação: experiências bem-sucedidas e expectativas” foi lançado em 2014, devido ao uso da tecnologia, uma das questões educativas de maior interesse na América Latina. Segundo a UNESCO (2014, p. 4) “esse interesse tem um reflexo claro nos investimentos em tecnologia realizados nos últimos anos para equipar as escolas e, em um número importante de países”. Ou seja, o documento prevê a criação de alicerces para que os países da América Latina possam contar com cidadãos capazes de usufruir as oportunidades da sociedade do conhecimento, contribuindo, assim, com o desenvolvimento econômico de seu entorno.

Consoante a esses dois documentos da UNESCO (2008, 2014), como forma de explicitar como dividem-se essas Competências Digitais, que é um fator preponderante em ambos, as organizamos conforme os três níveis sucessivos a seguir, descritos no Quadro 2:

Quadro 2: Padrões de competências docentes para o uso pedagógico da tecnologia

Nível 1: Alfabetização digital ou Aquisição de noções básicas de TIC	Enfoque: Preparar estudantes, cidadãos e trabalhadores capazes de compreender as novas tecnologias tanto para apoiar o desenvolvimento social, como para melhorar a produtividade econômica. Implica colocar recursos educativos de qualidade ao alcance de todos e melhorar a aquisição de competências básicas (em leitura, escrita e matemática), inclusive noções básicas de tecnologia.	Nível de Competência do Docente: Domínio básico da tecnologia fazendo uso de recursos digitais que guiem o aluno em sua aprendizagem, ferramentas de produtividade, multimídia, busca de informação na internet e comunicação com redes sociais. Utilizar a tecnologia como ferramenta de produtividade, gestão e prática.	Impacto: Mudanças de primeira ordem, desenvolvimento de competências digitais focadas no domínio de informação e uso básico da tecnologia.
Nível 2: Aprofundamento do conhecimento	Enfoque: Aumentar a capacidade de estudantes, cidadãos e força profissional para agregar valor à sociedade e à economia, aplicando conhecimentos das disciplinas escolares para resolver problemas complexos, encontrados em situações reais e relacionados com meio ambiente, segurança alimentar, saúde e solução de conflitos.	Nível de competência do docente: Uso de metodologias e tecnologias mais sofisticadas como simuladores, organizadores gráficos, buscadores temáticos e/ou ferramentas de colaboração; o docente atua como guia e administrador de projetos de aprendizagem que integrem problemas reais. Resolver problemas com o uso da tecnologia.	Impacto: Mudanças de segunda ordem que demandam modificações no currículo para reforçar a compreensão de conhecimentos escolares e sua aplicação tanto a problemas do mundo real como à pedagogia.
Nível 3: Geração do conhecimento	Enfoque: Aumentar a participação cívica, a criatividade cultural e a produtividade econômica mediante a formação de estudantes, cidadãos e trabalhadores dedicados à tarefa de criar conhecimento, inovar e participar na sociedade do conhecimento, beneficiando-se com essa tarefa.	Nível de competência do docente: Uso generalizado da tecnologia para apoiar os estudantes que criam produtos de conhecimento e que estão dedicados a planejar e gerir seus próprios objetivos e atividades. Programação, robótica. Criar com Tecnologia.	Impacto: As repercussões deste nível implicam mudanças nos planos de estudos que vão muito além do simples conhecimento das disciplinas escolares e integram explicitamente competências indispensáveis para o século XXI, necessárias para gerar novo conhecimento e comprometer-se com a aprendizagem para toda a vida (capacidade para colaborar, comunicar, criar, inovar, pensar criticamente). Neste caso, a escola fomenta o desenvolvimento da sociedade do conhecimento.”

Fonte: Baseado em UNESCO (2008, 2014)

É notável que para o desenvolvimento de tais padrões, será necessária a apropriação gradual dessas competências por parte dos professores, uma vez que são elencadas em níveis lineares, por meio da estipulação crescente de objetivos e possíveis resultados.

No entanto, ressaltamos que a BNCC, por exemplo, não enfatiza o termo “Competências Digitais” em si, mas aborda outras teorias para essas discussões, como, por

exemplo, um dos eixos da Cultural Digital, o “Letramento Digital”, que não se contrapõe à noção de competências, mas as contextualiza, bem como engloba e expande o conceito de “alfabetização digital” para a prática social, considerando outras questões para além do domínio técnico e decodificador.

De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 305), é possível afirmar que, para ser letrado digitalmente, é preciso que o aprendiz adquira algumas competências tecnológicas e dominem as habilidades requeridas ao longo da sua formação continuada, principalmente porque, enquanto professores, recebemos pouco ou nenhum treinamento para conhecer, utilizar e transformar as práticas pedagógicas com as TDICs.

Considerando que os termos Competência Digital e Letramento Digital mostram-se, por vezes, intercambiáveis na literatura, apesar de possuírem suas especificidades, não os dissociaremos, mas os categorizaremos, isto é, o domínio mais específico das Competências Digitais, por sua vez, como uma apropriação das várias características do Letramento, que possui uma conotação mais ampla.

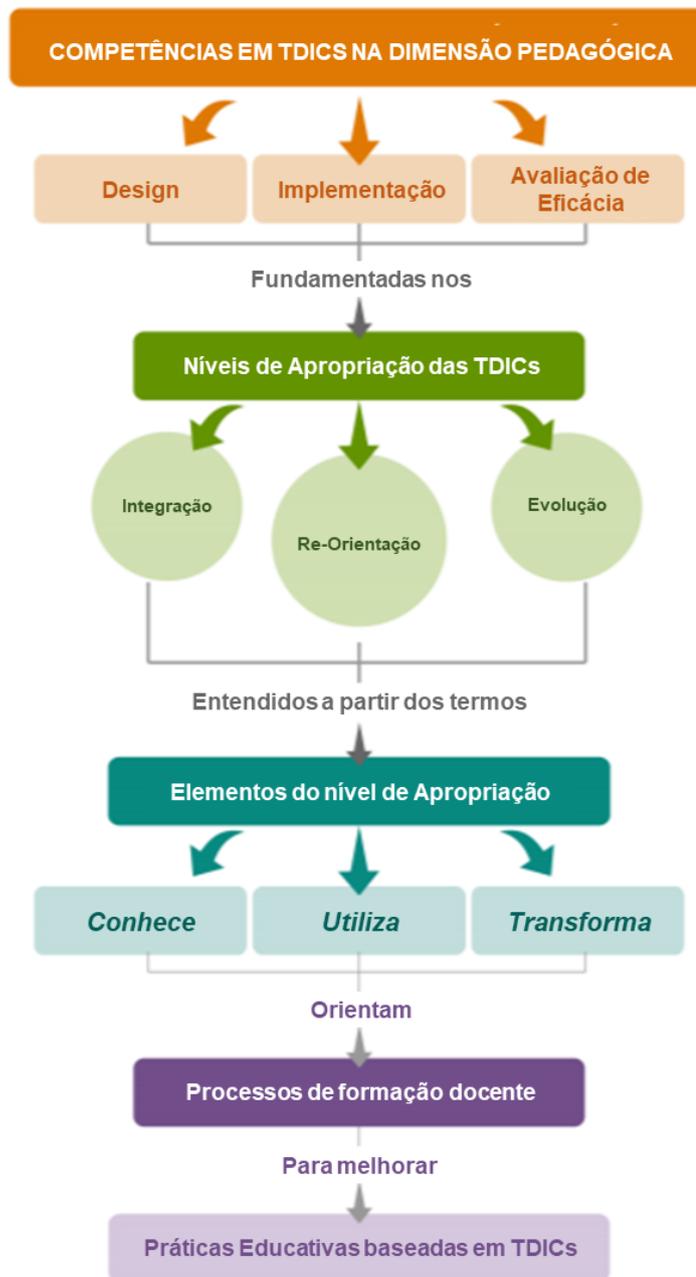
Assim sendo, um outro documento da UNESCO intitulado como “*Competencias y Estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*” foi lançado em 2016 e redimensionou o foco dos descritores relacionados às competências no âmbito digital existentes até então para outros aspectos.

A proposta deste documento se traduz na visão de “treinamento de qualidade”, em outras palavras, há uma descrição de elementos indispensáveis que deveriam compor a formação continuada docente, necessária para o professorado enfrentar o desafio de ensinar os alunos que compõem a sociedade da informação e do conhecimento, baseada nas Competências Digitais para o uso da tecnologia na dimensão pedagógica, uma vez que as TDICs são utilizadas, muitas das vezes, como meros suportes.

Segundo a UNESCO (2016, p. 6), atualmente, o maior desafio do educador é “transcender o uso das [TDICs] e focar na prática de ensino como o processo mais importante de transformação”, ou seja, compreender que os recursos digitais podem ser excelentes aliados facilitadores do processo ensino/aprendizagem, mas que os agentes que possibilitarão a transformação são os professores.

Nesse sentido, a partir desse documento, houve uma modalização das competências para a dimensão pedagógica, estruturada em ações como Projeção, Implementação e Avaliação de Efetividade, referentes às Competências em TDICs, conforme ilustra a Figura 4 a seguir.

Figura 4: Modelo de Competências em TDICs na Dimensão Pedagógica



Fonte: Tradução nossa para a Figura 1 da UNESCO (2016, p. 23)

Os níveis de apropriação – Integração, Re-Orientação²⁵ e Evolução –, fundamentam as Competências em TDICs²⁶ e se desmembram em elementos de outros três níveis, que serão

²⁵ Compreende-se pelo termo “Re-Orientação”, o nível em que o professor deixa de ser um especialista de conteúdo e passa a ser um facilitador de aprendizado, que monitora os estados de conhecimento de seus alunos, por meio do uso das [TDICs]. O prefixo “Re”, com hífen, foi utilizado na versão original e mantido na tradução para manter a ênfase de que não se trata de uma simples repetição da orientação, mas pressupõe um monitoramento e acompanhamento desses conhecimentos.

²⁶ Embora o termo TIC apareça no documento original, optou-se por utilizar o termo TDIC nesta pesquisa, assim como na tradução da Figura 4.

utilizados, em especial, para fundamentar as análises desta pesquisa, a saber: conhecer, utilizar e transformar.

Segundo a proposta da UNESCO (2016), é importante compreender os elementos dos níveis de apropriação das Competências Digitais (conhecer, utilizar e transformar) como uma alavanca para a propositura de processos da formação docente, para impactar nas práticas educativas baseadas em TDICs e, por isso, escolhemos esse recorte para fundamentar as análises realizadas nesta pesquisa.

De acordo com a UNESCO (2016, p. 11), os níveis de uso das TDICs variam. Eles vão da utilização para otimizar processos operacionais a níveis mais avançados. Embora esses níveis tenham características hierárquicas – o que permite avançar de níveis básicos para níveis avançado – não pode ser gerado mutuamente, excluído ou marcado por avanços lineares e progressivos. Dessa forma, o mesmo professor pode apresentar práticas suscetíveis de serem classificadas em diferentes níveis de apropriação, conduzindo à análise de dados com uma variabilidade complexa e multifatorial.

O progresso nos níveis de apropriação implica o uso das tecnologias de modo crítico e reflexivo e intencional, sob um processo de reflexão permanente, permitindo aos professores revisar suas práticas e propor incorporações mais adaptáveis e eficazes no ensino e aprendizagem, de modo planejado em vez de atuarem intuitivamente.

Assim, o que se propõe nesse documento da UNESCO (2016) e que pretende-se enfocar nesta pesquisa é que, embora o processo de integração das TDICs envolva diferentes áreas relacionadas às principais funções que o professor desenvolve, em termos de integração da tecnologia no seu trabalho, é preciso enfocar a dimensão pedagógica, que pode ser entendida como todo trabalho docente relacionado à capacidade de apoiar o aprendizado, por meio de práticas e atividades significativas para quem participa deles.

Do mesmo modo, apropriar-se das Competências Digitais (UNESCO, 2008, 2014, 2016) implica, principalmente, o olhar crítico e reflexivo para a própria prática, a vocação para a formação de pessoas, a gestão inovadora e criativa dos recursos tecnológicos e metodologias de ensino e avaliação.

Diante do arcabouço teórico apresentado até aqui, é fundamental ressaltar que partiremos das percepções dos professores acerca das questões, elencadas nesta pesquisa, como enfoque de nossa análise de dados, pois é notável que mesmo com o enfrentamento de tantas barreiras para utilizar as TDICs ou, ainda, possuir algum domínio de competências sobre elas, cabe às pesquisas de cunho científico a investigação sobre “o que pensam” os docentes a respeito de tudo isso. Isso está coerente também, como vimos, como o modelo

Four in Balance, que preconiza a “visão”, ou a forma como os professores percebem as TDICs, como elemento importante, visto que as percepções docentes podem contribuir ou não para as práticas pedagógicas de ensino relacionadas à utilização das tecnologias.

Assim, na próxima subseção, abordaremos os fundamentos teóricos sobre a percepção dos professores a respeito do uso das TDICs em uma perspectiva crítico-reflexiva.

2.3 Percepção Docente: breve resumo das representações mentais e escolha do conceito

Percepções, concepções, representações, crenças, são alguns termos, dentre muitos outros, para referir-se às diferentes representações mentais produzidas pelos seres humanos. Em especial, o termo escolhido para discorrermos sobre neste trabalho é a Percepção, mais especificamente, dos professores de inglês. Todavia, todos os outros conceitos são tratados recorrentemente como sinônimos na literatura, o que acaba gerando uma série de definições similares.

Para explorarmos e compreendermos o conceito escolhido para ser analisado neste trabalho, percorremos brevemente a diferenciação entre eles, a fim de designar a representação mental que seria investigada.

Os estudiosos Matos e Jardimino (2016) definem o termo concepção “como “sistemas complexos de explicação” e “rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos”. Ou seja, de modo geral, “as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno” (p. 20).

Já as crenças, que aparecem como termos predominantes na área acadêmico-científica da educação, e são tomadas, frequentemente, como sinônimo de “opinião, certeza não racional, assentimento sem prova e certeza sem prova”. Além disso, “ela pode ainda ter diferentes graus: desde uma opinião vaga até a verdade científica que passou para a mentalidade comum (apropriação de um conhecimento científico)” (MATOS E JARDILINO, 2016, p. 26).

Há muitos trabalhos sobre crenças relacionados ao campo da LA, como, por exemplo, Dufva (2003), Borg (2003), Barcelos e Kalaja (2003), Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), Rozenfeld (2007), entre outros. Nesse contexto, Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), afirmam que em meio a tantas definições, estudos e termos, as autoras compreendem as crenças de maneira semelhante à Dewey (1933), isto é,

[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELO, 2006 apud Dewey, 1933, p. 18)

Já o termo representação pode ser definido como “qualquer imagem, pensamento, conteúdo formado no psiquismo que desempenhe o papel de algo. Assim, a representação parece possuir uma definição bastante ampla” (MATOS E JARDILINO, 2016, p. 27), isto é, possui dimensão vasta e interdisciplinar.

Por fim, no que diz respeito ao campo da percepção, OE desta pesquisa, ressaltamos que esse conceito perpassa diferentes esferas, abrangendo as áreas de Psicologia, Filosofia, Sociologia e a Antropologia, por exemplo. Apresentamos, assim, como esse termo é descrito pelos autores Davidoff (1983), Russ (1994), Durozoi e Roussel (1996), Blackburn (1997) e Merleau-Ponty (1999), no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Conceitos de Percepção

“A percepção é o processo de organizar e interpretar os dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência de si mesmo e do ambiente” (DAVIDOFF, 1983).
Para Lagneau, “a percepção é o acabamento da representação e a retificação dos dados sensíveis, que resultam, ambos, de um juízo [...] pelo qual determinamos em essência, quantidade e qualidade um objeto a que remetem as qualidades sensíveis, numa realidade que as constitui” (RUSS, 1994, p. 215).
Para a psicologia, “é o ato pelo qual o espírito organiza suas sensações e reconhece um objeto exterior. Designa também o resultado desse ato” (DUROZOI; ROUSSEL, 1996, p. 359).
“Frisa-se que as percepções não são como as sensações, precisamente porque têm um conteúdo, ou uma natureza que remete para fora. Perceber é estar consciente do mundo como algo que é desta ou daquela maneira, e não sofrer uma mera modificação nas sensações. No entanto, este realismo direto tem de poder ser sustentado face aos fatores (neurofisiológicos e outros) indiscutivelmente pessoais que determinam o modo como percebemos” (BLACKBURN, 1997, p. 294).
Merleau-Ponty (1999, p.6) define que a percepção “[...] não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles”.

Fonte: Baseado em Matos e Jardimino (2016)

Partindo de tais acepções, tomamos neste trabalho a percepção como a “organização e interpretação de sensações/dados sensoriais” que resultam em uma “consciência de si e do meio ambiente”, como uma “representação dos objetos externos/exteriores”, e destacam tal interpretação como um fator importante, pois “isso significa que não percebemos o mundo

diretamente porque a nossa percepção é sempre uma interpretação desse mundo” (MATOS E JARDILINO, 2016, p. 27).

No que concerne às pesquisas voltadas para a análise das percepções dos professores, no campo da LA, ressalta-se que vários estudos já foram realizados, como em Moreira (2004), Queiroz (2005), Fernandes (2009), entre outros.

Entretanto, nota-se que as investigações das percepções, relacionadas à integração da tríade: LA, LE e TDICs, não constituem um número expressivo de produções, embora estejam em crescimento. Tal constatação pode ser confirmada no artigo de Santos (2013)²⁷, no qual o autor faz um levantamento sobre as pesquisas a respeito das TDICs e a formação de professores de língua inglesa em LA (cf. SANTOS, 2013). Dentre elas, há algumas sobre as percepções, mas, ainda assim, conforme conclui o pesquisador, se faz necessário desenvolver mais estudos sobre “o que pensam” os professores acerca dessa tríade.

Tendo em vista o exposto, propomos articular as questões que envolvem o processo de formação continuada, na era da Cultura Digital, com as experiências e percepções dos professores, sobre o uso das TDICs para o ensino de Língua Inglesa.

Na próxima seção, apresentamos o aporte teórico sobre a utilização das TDICs no ensino de inglês.

2.4 TDICs no ensino de Língua Inglesa

A incorporação das TDICs na educação vem sofrendo resistência ao longo de muitos anos. Na década de 1960, Seymour Papert desenvolveu a linguagem Logo²⁸, revolucionando e impulsionando o uso de tecnologias para ensinar e aprender. Desde então, houve um aumento exponencial de tecnologias na área educacional, bem como nas pesquisas sobre o assunto.

Partindo desse ensejo, no que tange ao ensino de línguas e as barreiras instituídas para o uso das TDICs nas escolas, movimentos reacionários ao uso da tecnologia ainda perduram. O autor Bax (2003) explica que, como em todo processo de reação ao novo, há uma etapa de rejeição que pode ocasionar o afastamento do professor dos recursos educacionais digitais como facilitadores do processo ensino/aprendizagem, conforme sistematizamos na Figura 5.

²⁷ Artigo: “Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES”. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000100002. Acesso em 28 jan. 2020.

²⁸ Linguagem Logo. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Logo>. Acesso em: 06 mai. 2019.

Figura 5: Estágios rumo à Normalização da Tecnologia



Fonte: Tradução nossa para os Estágios da Normalização de Bax (2003, p. 24)

Segundo o estudioso, o estágio de “normalização” do uso dessas ferramentas seria o objetivo final, pois ele atribui uma noção de “progresso” a tais estágios (p. 24). No entanto, ainda que a sistematização das etapas pareça cíclica na Figura 5, elucidamos com as setas contrárias esse movimento aparentemente progressivo, uma vez que discordamos da ideia de progressão e destacamos que o movimento de interação com as TDICs pode acontecer sem respeitar necessariamente uma linearidade, podendo o professorado regredir ou evoluir para o estágio da normalização e da integração.

Soto, Gregolin e Rangel, (2009), Leffa (2012), Paiva (2013), Buzato (2016), Marques-Schäfer e Rozenfeld (2017), entre outros autores, têm se dedicado às produções acadêmicas sobre a utilização das TDICs para o ensino de línguas nos últimos anos, no entanto, o campo de estudo é profícuo e necessita cada vez mais de produções nessa área, diante das inovações do mundo moderno.

Contemporaneamente, Marques-Schäfer e Rozenfeld (2017) postulam que, no ensino de línguas, especialmente, há vários recursos disponíveis para os dispositivos móveis, de dicionários a sites ou aplicativos, portanto, crescem também as pesquisas voltadas para esse enfoque.

Todavia, a adoção das TDICs pelas escolas e por professores, em especial, neste trabalho, os de inglês, é cercada de desafios, tanto na esfera pública quanto na privada, considerando também os fatores de ordem pessoal e profissional dos docentes. A falta de infraestrutura, de letramento e Competência Digital são algumas das razões para as

dificuldades encontradas e, por isso, há a emergência de algumas políticas educacionais para subsidiarem o fazer docente (cf. Balestrini, Rozenfeld e Marques Schäfer, 2018).

Segundo Coser (2016), “o uso da internet para o ensino de línguas abriu possibilidades sem precedentes de combinarem-se para a aprendizagem informal e formação de cidadãos, ao permitir aos sujeitos lidarem com interlocutores reais e conteúdos significativos na língua-alvo”. Contudo, seria bastante ingênuo dizer que apenas a participação dos aprendizes em uma realidade educacional alinhada com o uso das TDICs seja suficiente para se obter resultados quanto à sua aprendizagem linguística ou formação cidadã. Mais que isso, é necessário que haja algum tipo de mediação e intervenção por parte dos professores, diferente da “aula como transmissão monológica de conteúdos e informação” (KAIRALLAH, 2018, p. 2).

Conforme sustentam Ramos, Fidalgo e Sprenger (2018 *apud* Celani, 2016), o processo de globalização acarretou consequências no ensino de línguas, na formação docente, na escola pública e no campo da LA. No início do século XX, o projeto modernista preocupou-se com a busca pela homogeneização e eficiência, ocasionando um apagamento de saberes e experiências em diferentes contextos, mas no cenário de ensino de inglês, “essa situação se fez presente por meio da adoção de teorias, métodos e materiais didáticos produzidos por especialistas, de países dominantes” (RAMOS, FIDALGO E SPRENGER, 2018, p. 4).

Ao longo do tempo, o contexto de formação de professores e ensino de línguas, voltou-se para a importância de práticas de ensino mais personalizadas, acarretando a descentralização do papel do professor. Para Leffa (2012), a emergência das tecnologias digitais e as novas formas de ensinar e aprender línguas estrangeiras, não remetem à perda de visibilidade ou poder. O autor posiciona-se na defesa do contrário, e afirma que “quanto mais longe dos olhos do aluno ficar o professor, maior poderá ser sua ação sobre ele, desde que seja capaz de se preparar para ocupar os espaços que se abrem entre ele e o aluno, abrangendo áreas cada vez maiores” (LEFFA, 2012, p. 405).

Assim como enfatiza Buzato (2016, p. 19), “isso também implica aos usuários/aprendizes não somente compreender a língua-alvo ou desenvolver fluência nela, mas, mais concretamente, traçar trajetórias individuais de aprendizagem por via do acionamento consciente de sua capacidade agentiva”. O referido autor compreende a agentividade como “maneiras pelas quais sujeitos subalternos produzem, sob aparência da sujeição e conformidade dentro de um sistema disciplinar que não podem ignorar, formas de inclusão que se igualam à padronização e às formas de diferenciação que não implicam o isolamento” (BUZATO, 2008, p. 326).

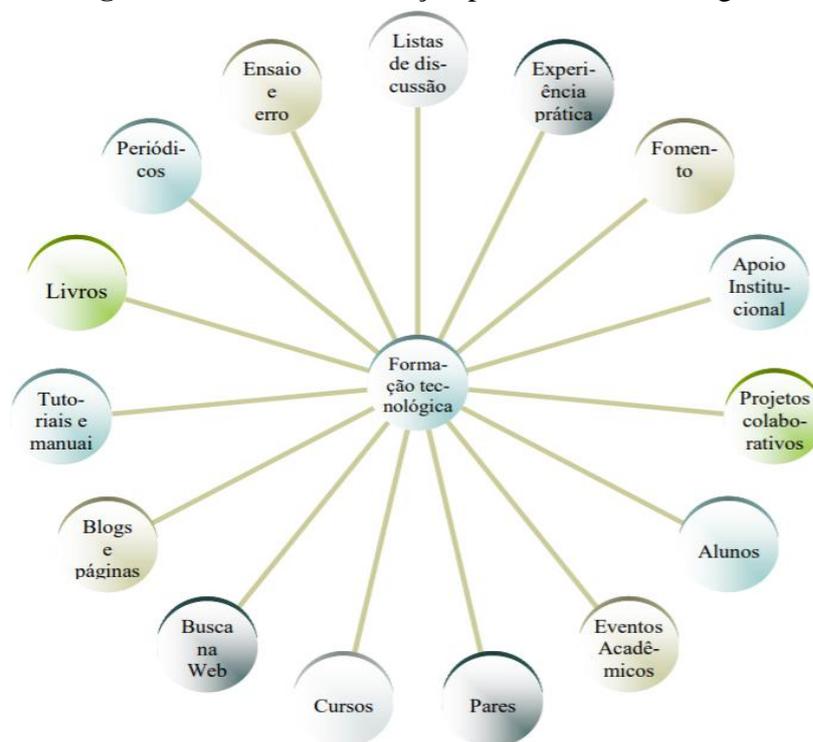
Tal conceito é proveniente da Teoria Ator-Rede (TAR) (cf. LATOUR, 2005), que caracteriza a agentividade do professor como

[...] um efeito de diferentes forças, incluindo ações, desejos, capacidades e conexões, movidas através dela, bem como as forças exercidas pelos textos e tecnologias em torno do ambiente escolar. Assim, ensinar é agir sobre as redes de seres humanos e não humanos através das quais o ensino e a aprendizagem são traduzidos e ativados. Estes não existem e não podem ser identificados como separados das redes, não são entidades ou processos independentes, mas, sim, (efeitos de) associações”. (KHATCHADOURIAN, 2019, p. 68)

Entretanto, para que isso ocorra de forma intencional no processo ensino/aprendizagem, como se deve sistematizar, então, a sua formação para o uso da tecnologia?

De acordo com Paiva (2013), tal sistematização raramente é instituída, especialmente no Brasil, onde a formação tecnológica se restringe, em geral, a iniciativas individuais. A autora exemplifica na Figura 6 os meios pelos quais os percursos formativos dos professores podem ser impactados, no que concerne ao uso das TDICs, por meio de diferentes caminhos e interações, nem sempre restritas ao campo da formalidade.

Figura 6: Fontes de formação para uso da tecnologia



Fonte: Paiva (2013)

Na formação tecnológica do professor, conforme exemplifica Paiva (2013), é de grande relevância ressaltar que não há uma única fonte acabada para que o docente seja plenamente habilitado a utilizar tecnologia como instrumento facilitador para o ensino na sua sala de aula. O percurso formativo deve ser considerado, sobretudo, como um movimento constante, ubíquo, formal, informal e inacabável.

Nesse sentido, o primeiro passo para assegurar isso, é criar movimentos que incentivem a escola e seus profissionais a estarem em consonância com as premissas da Cultura Digital, bem como percebam a relevância do uso das TDICs, e instituem ações que compactuem com a formação tecnológica, mesmo que isso ocorra gradualmente, com o impulso da implementação de novas políticas educacionais já discutidas anteriormente.

Santaella (2013, p. 27) também descreve a necessidade de transformação nas práticas educativas por meio do conceito da aprendizagem ubíqua²⁹, defendendo a ideia de que um possível caminho para a inserção das TDICs no ensino seja o “da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes”. A autora também sustenta que, do ponto de vista educativo, “mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo” (SANTAELLA, 2013, p. 27).

É importante salientar que há uma parcela significativa de instituições e pessoas que desconsideram apropriar-se das inovações tecnológicas, devido ao engenho intrínseco da transformação, ou seja, o movimento próprio das mudanças, assim como há também aqueles docentes que optam por uma adesão parcial ou total, implicando no replanejamento das práticas pedagógicas refletidas nas potencialidades em se trabalhar com as TDICs (RAABE, BRACKMANN E CAMPOS, 2018, p. 14). No entanto, embora isso aconteça, os autores também explicam “a aderência dos professores a essas inovações também é diversa e pode ou não estar associada aos conhecimentos e as experiências que eles vivenciaram ao longo das suas trajetórias profissionais e pessoais” (p. 14).

Em relação à apropriação tecnológica no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Buzato (2010) explica que na Cultura Digital,

²⁹ Ubiquidade é um termo originário da computação para designar a comunicação entre pessoas realizada por meio de dispositivos móveis (SANTAELLA, 2013). Segundo a autora, “é preciso viver as tecnologias. Se vamos falar de tecnologias, temos que estar nelas, e não simplesmente mirá-las com arrogância do ponto de vista aéreo de um escritório” (p. 21).

[...] a apropriação tecnológica é um conceito aplicável em diferentes escalas e níveis de análise (tecnologia-indivíduo; tecnologia-grupo; tecnologia-instituição; tecnologia-cultura nacional etc.). Além disso, é algo que acontece numa via de mão dupla, um encontro de processos *top-down* (de cima para baixo), dirigidos por ações corporativas, com processos *bottom-up* (de baixo para cima), encabeçados pelos consumidores e idealistas criativos.

Diante desses desafios, concluímos que, na relação entre as TDICs e o ensino de línguas, o papel docente é uma peça-chave, pois a ele cabe a tarefa de motivar e orientar os alunos, para que sejam capazes de explorar todas as potencialidades do domínio tecnológico, como usuários competentes e críticos (COSCARELLI; KERSCH; CANI, 2016).

Ensinar e aprender inglês ou qualquer outra disciplina junto/por meio/com as tecnologias vão muito além da troca do livro didático e do caderno pelo computador, mas vislumbrar o ensino com e sobre as TDICs, ressignificando o papel da escola na vida dos aprendizes, pois “[...] trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte (RAJAGOPALAN, 2007, p.18).

Desse modo, ressaltamos o papel insubstituível do professor e da ligação entre as TDICs e a prática pedagógica, ou seja, do ensino que “não é nem deve ser alheio às possibilidades que as denominadas novas tecnologias abrem” (SOTO, GREGOLIN, RANGEL, 2009, p. 118). Portanto, a análise do que efetivamente acontece na escola e no fazer docente pode corroborar a compreensão de como integrar ações formativas nesse contexto.

No capítulo a seguir, explicitaremos a metodologia escolhida e descreveremos a natureza e o tipo de pesquisa, a caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta de dados e os resultados obtidos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descreveremos a metodologia que fundamentou as ações desta pesquisa. Primeiramente, abordaremos a sua natureza, seus procedimentos e objetivos. Em seguida, faremos uma descrição do contexto e dos participantes e discorreremos brevemente sobre os instrumentos de coleta escolhidos. Ao final, explicitaremos os procedimentos metodológicos percorridos para a coleta e a análise dos dados obtidos no desenvolvimento deste estudo.

3.1 Natureza e tipo de pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, forma necessária para abordar as questões de interesse neste trabalho. É definida por Yin (2016, p. 29) como um processo que “[...] envolve primeiramente estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem”.

Segundo Bauer, Gaskell e Allum (2008), quando o pesquisador realiza uma pesquisa de abordagem qualitativa, ele torna-se capaz de olhar para o fenômeno com os olhos daqueles que estão sendo investigados.

Nesse sentido, esta pesquisa visa investigar as percepções dos professores de inglês em uma escola da rede pública, considerando, assim, seu real contexto de trabalho e a relação entre o uso de TDICs para o ensino de inglês em sala de aula.

Conforme afirma Moita Lopes (1996, p. 20), partimos da premissa de que a LA é uma ciência social, cujo o objetivo é compreender as situações de “uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele”.

Em outras palavras, a LA é um campo que busca a reflexão sobre situações reais de uso da linguagem, para além da teorização das ações sociais, na procura de problematizá-las ou “[...] criar inteligibilidade sobre elas, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Considerando-se o exposto, o foco desta investigação recaiu sobre as percepções dos participantes acerca de sua Competência Digital (UNESCO, 2008, 2014, 2016), bem como sobre o universo das tecnologias digitais e seu uso em sala de aula. Ainda que alguns dos instrumentos de coleta nos forneçam dados quantitativos, priorizaremos a análise qualitativa dos dados obtidos.

Podemos caracterizar a pesquisa, em relação a seus objetivos, como exploratória (GIL, 2007), na medida em que sua problematização inclui questionamentos restritos a um plano de limitações situacionais, que provocam sua exploração e influenciam a investigação, devido a busca por maior familiaridade com as questões de pesquisa elencadas.

Isso posto, a respeito dos procedimentos adotados, a presente pesquisa define-se como um “estudo de caso” (doravante EC) (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; YIN, 2001; GIL, 2007).

De acordo com os subsídios teóricos de Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa pode dividir-se em dois tipos: Pesquisa Etnográfica e EC. Em relação ao EC, as autoras enfatizam que suas estratégias só devem ser aplicadas quando o objetivo do pesquisador for voltado para questões singulares e particulares. Além disso, elas ressaltam que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 17). Assim, algumas características são estipuladas como fundamentais pelas autoras (p. 18), conforme sistematizamos no Quadro 4.

Quadro 4: Características de um EC

1) Os estudos de caso visam à descoberta.
2) Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.
3) Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
4) Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
5) Os estudos de caso revelam experiência vicária ³⁰ e permitem generalizações naturalísticas ³¹ .
6) Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
7) Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Fonte: Baseado em Lüdke e André (1986)

É importante salientar que nosso OE atende às características mencionadas pelas autoras, o que fundamenta os motivos pelos quais adotamos tais procedimentos metodológicos, a serem discutidos mais adiante a seguir.

Ao buscar por um consenso entre pesquisadores sobre o EC, partimos do que Yin (2001, p. 32) define como um procedimento empírico “que investiga um fenômeno

³⁰ 1 Que substitui alguém ou algo. 2 Diz-se de poder concedido por outrem. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vic%C3%A1rio/>. Acesso em 15 fev. 2020.

³¹ “A generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 19).

contemporâneo em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para o autor, o EC é uma estratégia de pesquisa que pode abranger tudo, ou seja, ele representa

[...] uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados; e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo; e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p. 32)

Tendo isso em vista, optamos pelo EC considerando que o contexto de pesquisa é uma unidade escolar do interior do Estado de São Paulo e os participantes são os professores de inglês dessa unidade. As especificidades sobre tal contexto e docentes serão descritas mais adiante na seção 3.2.

Segundo o autor, é importante não confundir o EC com pesquisas qualitativas, pois, na verdade, este representa uma estratégia. Ele afirma, ainda, que as investigações de cunho qualitativo podem se limitar à adoção de métodos etnográficos, que buscam satisfazer duas condições que não coincidem com os procedimentos adotados na análise de dados deste trabalho, a saber: (1) o uso que o pesquisador faz de observações detalhadas e minuciosas do mundo natural; e (2) a tentativa de se evitar comprometimentos anteriores a qualquer modelo teórico.

Como relata o estudioso, o EC deve visar responder às questões de investigação “por que” e “como”, a fim de facilitar a compreensão dos objetivos de pesquisa que se referem diretamente às questões relacionadas a fenômenos sociais, por meio da análise particularizada do contexto situacional, conforme sistematizado pelas pesquisadoras no Quadro 5.

Quadro 5: Situações relevantes para realizar o EC

Estratégia	Estudo de caso
Forma da questão de pesquisa	Como, por que
Exige controle sobre eventos comportamentais?	Não
Focaliza acontecimentos contemporâneos?	Sim

Fonte: Baseado em Yin (2001, p. 24)

Além disso, em consonância com o Quadro 5, ressalta-se que esta pesquisa não exige controle sobre eventos comportamentais, uma vez que priorizamos a análise de conjunturas reais, sem a intenção de realizar intervenções nestas ou modificá-las, levando em conta as

percepções que os participantes possuem acerca das circunstâncias contemporâneas existentes no panorama educacional.

Gil (2007, p. 54) também afirma que não há pretensão do pesquisador “[...] intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe”. Além do mais, o autor reitera a importância de um EC possibilitar conhecer em profundidade o motivo de “uma determinada situação [...] ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (p. 54).

Partindo de tais reflexões, à luz do que Yin (2001) explicita, o procedimento pode apresentar diferentes elementos, considerados por ele necessários para descrever as características de um EC, a saber: (1) as questões do estudo; (2) suas proposições; (3) sua(s) unidade(s) de análise; (4) a lógica que une os dados às proposições; e (5) os critérios para se interpretar as descobertas.

O autor defende que, no caso das questões de pesquisa, elas devem, necessariamente, conter termos como “de quem, o que, onde, como e por que” (p. 42), embora a essência de cada uma das questões possa variar.

Em relação às preposições, ressalta que “deve-se destinar atenção a alguma coisa que deveria ser examinada dentro do escopo do estudo”. Só após estabelecê-las, a investigação poderá ser concretizada. O autor enfatiza que um EC sem as proposições é algo “absolutamente impossível de fazer”, pois o pesquisador pode acabar tendenciado a pesquisar tudo, diante da abrangência desse tipo de procedimento. Ou seja, “quanto mais proposições específicas um estudo contiver, mais ele permanecerá dentro de limites exequíveis” (YIN, 2001, p. 43).

Já a respeito das Unidades de Análise (doravante UAs), o estudioso diz que “relacionam-se com o problema fundamental de se definir o que é um caso”, podendo ser desde um único indivíduo às entidades, programas, processos de implantação ou mudança organizacional. As UAs devem estar relacionadas diretamente como as questões iniciais da pesquisa foram definidas (YIN, 2001, p. 44).

No que concerne aos dois últimos elementos, sendo “a lógica que une os dados às preposições” e “os critérios para se interpretar as descobertas”, Yin (2001, p. 47) afirma que unir os dados a proposições é uma ação que pode ser realizada de muitas formas, sem uma maneira especificamente prescrita, principalmente, tratando-se de eventos contemporâneos e passíveis de mobilização por serem investigados em curso. O autor reitera que “normalmente, não há uma maneira precisa de se estabelecer os critérios para a interpretação dessas descobertas”.

A partir disso, nota-se uma certa limitação na caracterização dos dois últimos elementos citados anteriormente, uma vez que, cientificamente, o autor não os define claramente. Com isso, constatamos que, por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, a definição de tais critérios não se limitam a categorizações isoladas e estanques dos resultados, pois, segundo o autor, o procedimento de um EC depende fundamentalmente das variáveis a ele atribuídas, permitindo, dessa forma, o pesquisador relacionar o aporte teórico adotado com conhecimentos empíricos e percepções dos participantes.

Neste trabalho, há vários desses elementos, como as questões³² e as proposições³³, que podem ser visualizadas na introdução; bem como as duas UAs que norteiam nossa análise: (1) Percepções dos professores sobre o uso das TDICs em sala de aula e sua viabilização na infraestrutura escolar e (2) Percepções dos professores acerca de sua Competência Digital. Ademais, adotamos quatro instrumentos de pesquisa para relacionar os dados aos objetivos e atribuir maior confiabilidade em sua triangulação, sendo eles o questionário impresso, o questionário online, a entrevista e o diário de campo. Os critérios utilizados para interpretar esses dados foram pautados na análise qualitativa e exploratória dos resultados, por meio das estratégias atribuídas ao EC.

Uma classificação dos possíveis tipos de EC é descrita pelo estudioso, a fim de subdividir os tipos de estudo, a saber: (1) Projetos de caso único holísticos (possuem uma única unidade de análise); (2) Projetos de caso único incorporado (possuem unidades múltiplas de análise); (3) Projetos de casos múltiplos holísticos (possuem uma única unidade de análise); e (4) Projetos de casos múltiplos incorporado (possuem unidades múltiplas de análise). O presente estudo se enquadra no segundo tipo descrito pelo autor (projetos de caso único incorporado com múltiplas unidades de análise).

Primeiramente, Yin (2001, p. 61) descreve alguns fundamentos que servem para justificar em qual tipo o EC se adequa. Dentre eles, tomamos o nosso OE como um caso único, porque ele é análogo ao contexto de uma única unidade escolar, com diferentes professores e condições para investigá-los. Além disso, pode ser definido como um caso de cunho “revelador”, pois nos possibilita “observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica” (p. 63), tendo como base sua natureza reveladora, pródiga no campo pedagógico.

³² Questões de Pesquisa: (1) Como os professores de inglês da rede pública percebem a relevância do uso de TDICs em sala de aula? Em que medida eles consideram que a infraestrutura da escola favorece ou limita seu uso? (2) Como tais professores percebem seu nível de Competência Digital?

³³ Proposições: (1) investigar os fatores que favorecem ou dificultam o uso das TDICs em sala de aula, segundo as percepções dos professores; (2) analisar como os docentes percebem a sua inserção na chamada era da Cultura Digital.

Já a sua subcategorização como “incorporado” ocorre diante da existência de uma ou mais UA, ou seja, “dentro de um caso único, se dá atenção a uma subunidade ou a várias subunidades” (p. 64).

Assim sendo, conforme o autor elucida, um Estudo de Caso Único Incorporado “pode significar uma importante contribuição à base de conhecimento e à construção da teoria. Tal estudo pode até mesmo nos ajudar a redirecionar investigações futuras [...]” (p. 62).

Partimos, então, dessas escolhas metodológicas, para investigar o contexto da realidade de uma unidade escolar e seus professores de inglês, por meio de duas Unidades de Análise, buscando fornecer subsídios para a compreensão dos dados e responder as questões desta pesquisa.

Na próxima seção, caracterizaremos o contexto, os participantes envolvidos e os engendramentos dos encontros realizados.

3.2 Caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa

O contexto da investigação foi uma unidade escolar da Diretoria de Ensino Regional do interior paulista. Para escolhê-la, levamos em consideração algumas características que se manifestaram mais evidentemente.

Primeiramente, mapeamos as escolas da DER e priorizamos realizar a pesquisa em uma unidade que dispusesse de um público de professores com perfil plural, tanto no âmbito acadêmico, quanto profissional, de anos de experiência e faixa etária variada. A escola selecionada, portanto, contempla tais critérios e, além disso, ela é a segunda escola mais antiga da região, com 85 anos de existência.

Em segundo lugar, devido a seu amplo espaço físico, a escola também é sede de um Centro de Estudos de Línguas e de algumas salas para a ETEC. Trata-se, assim, de uma instituição multifacetada, repleta de diversidades, constituindo um rico ambiente para a produção de estudos, devido às singularidades mencionadas.

Quanto ao número de turmas, no ensino regular elas totalizam 30, entre os períodos da manhã, tarde e noite, contando com a modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Ademais, há o Centro de Línguas com mais 5 professores e 24 turmas.

A respeito dos sujeitos da pesquisa, trata-se dos professores de língua inglesa da instituição escolar. Os participantes são cinco professores que lecionam língua inglesa dos oitenta e um professores das demais disciplinas da unidade, sendo eles um homem e quatro mulheres.

A seguir, descreveremos, portanto, o perfil dos nossos participantes³⁴.

Quadro 6: Perfil dos Participantes da Pesquisa

P1	Ivone, 50 anos, professora de inglês efetiva na rede pública há 15 anos, fez alguns cursos ofertados pela EFAPE após a sua formação inicial, como, por exemplo, o curso ofertado aos ingressantes no cargo de Professor de Educação Básica II (doravante PEB II) de Inglês e participa regularmente de Orientações Técnicas (doravante OTs) ministradas na DER.
P2	Eloísa, 65 anos, professora de português e inglês efetiva na rede há 45 anos, está prestes a se aposentar e não se recorda de buscar por formação continuada nos últimos anos, a não ser suas participações nas OTs, na DER.
P3	Gabriela, 37 anos, professora de português há 15 anos, mas leciona inglês para completar a carga horária. Não costuma realizar cursos de formação continuada na área de língua inglesa, mas já buscou por capacitação, tanto para se aperfeiçoar em inglês, quanto de informática básica.
P4	Fernanda, 39 anos, recém-formada em Letras, também leciona inglês como forma de completar a carga horária há 2 anos. Não teve oportunidades de realizar nenhum curso nas áreas de LE ou tecnologia.
P5	Carlos, 47 anos, professor de língua inglesa há aproximadamente de 10 anos na rede estadual, leciona inglês no Centro de Línguas, busca constantemente por cursos da área da Educação Linguística e Tecnológica de maneira autônoma.

Fonte: Elaborado pelas autoras

É relevante ressaltar que para realizar todos os procedimentos dessa pesquisa, foi enviado um projeto (número 96246518.3.0000.5400) para análise ao Comitê de Ética da UNESP/FCLAr, o qual foi aprovado por este comitê. O parecer final 3.001.657 foi emitido e teve todas as suas propostas avaliadas e autorizadas pelos responsáveis por este setor da instituição.

Isso posto, explicitaremos na próxima seção quais foram os instrumentos utilizados e procedimentos adotados para realizar a coleta de dados nesta pesquisa.

3.3 Coleta de dados: Instrumentos e Procedimentos

Para realizar a coleta de dados, utilizamos como instrumentos um questionário impresso (Questionário 1)³⁵, um online (Questionário 2³⁶), entrevistas com os professores³⁷ e um diário de campo³⁸.

³⁴ Foram atribuídos nomes fictícios aos professores participantes para que as suas identidades verdadeiras fossem preservadas. Nesta pesquisa, eles serão referidos como P1, P2, P3, P4 e P5.

³⁵ O Questionário 1 pode ser visualizado no Apêndice 1.

³⁶ O Questionário 2 pode ser visualizado no Apêndice 4.

³⁷ O roteiro da Entrevista com os Professores pode ser visualizado no Apêndice 2.

³⁸ O Diário de Campo utilizado pode ser visualizado no Apêndice 3.

O questionário 1 foi aplicado ao início das atividades com os professores e o questionário 2, ao final da coleta, a fim de reafirmar os dados obtidos a partir dos outros instrumentos. A adoção de um segundo questionário tornou-se necessária devido a algumas mudanças de percurso da pesquisa, principalmente, após as devolutivas recebidas na participação no XI SELin (Seminário de Estudos Linguísticos) da UNESP/IBILCE (em agosto de 2019), e na qualificação (em novembro de 2019), elucidando novos caminhos para os procedimentos analíticos dos dados. Já as entrevistas foram realizadas individualmente com cada um dos participantes, ao longo dos meses de maio e junho de 2019, de forma semiestruturada, contendo perguntas abertas e fechadas, com autorização prévia dos participantes para gravação sincrônica de áudio e transcrição posterior. Por fim, o diário de campo foi utilizado como forma de possibilitar que a pesquisadora realizasse seus registros e observações acerca de como os participantes utilizam ou não as TDICs em sala de aula, além de analisar se suas percepções se transpõem para a prática docente no cotidiano escolar.

Sobre a escolha em utilizar tais instrumentos, Leffa (2006) aponta a importância de realizar a triangulação dos dados, que, segundo ele, é a estratégia de comparação de dados coletados em diversas fontes, pois ela contribui para uma exploração mais aprofundada dos resultados e permite conferir maior confiabilidade na análise qualitativa.

Assim, a triangulação dos dados ocorreu tendo em vista o foco de investigação das questões de pesquisa, isto é, a análise das percepções dos professores acerca da tecnologia e da infraestrutura escolar, bem como de suas Competências Digitais, a partir de três elementos dos níveis de apropriação: conhecer, utilizar e transformar, com base nos níveis de integração, reorientação e evolução (UNESCO, 2008, 2014, 2016).

Tais elementos encontram-se sintetizados na Figura 7, mas os denominaremos como “níveis” nesta pesquisa.

Figura 7: Competências Digitais – aspectos referenciais para a Análise de Dados



Fonte: Baseado em UNESCO (2016)

Esses níveis de conhecimento estão sistematizados de forma que categorizam as Competências Digitais dos participantes em três aspectos: serem aptos a (1) projetarem, (2) implementarem e (3) avaliarem o impacto de suas escolhas – intencionais ou não – em utilizar as TDICs, especialmente, em relação aos resultados de sua aplicabilidade na sala de aula. Isso indica que o uso de TDICs depende do nível de apropriação que o professor possui para se planejar e implementá-las significativamente nos espaços educacionais, no que tange à dimensão pedagógica de uso da tecnologia.

Para que isso seja possível, é considerável salientar que, embora os níveis denotem uma noção crescente de evolução, compreendemos a aquisição das Competências Digitais como um processo, que se estende às necessidades de formação contínua de professores, de acompanhamento e da avaliação, tomando por base o documento da UNESCO (2016) e os diferentes níveis de apropriação (elementos) de competências de cada docente, o que permitiu desenvolvê-las desordenadamente. Portanto, como forma de guiar a análise das Competências Digitais, partiremos dos descritores da tríade: conhecer, utilizar e transformar.

Tendo definido e elaborado os instrumentos de coleta de dados, realizamos as entrevistas, que foram gravadas em áudio, com duração, em média, de 30 a 45 minutos e aplicamos os dois questionários (um impresso e outro online) em diferentes momentos da pesquisa: o primeiro foi aplicado em junho de 2019 e o segundo em dezembro de 2019, como forma de ratificar os insumos presentes na análise dos dados. Além disso, a pesquisadora elaborou um diário de campo, no qual pôde verificar nas aulas observadas como ocorreu o uso das TDICs ou não por parte dos docentes.

Buscamos retirar subsídios dos nossos instrumentos de coleta que se encaixassem em nossas unidades, nem sempre bem-sucedidos. É importante ressaltar, por exemplo, que duas professoras não se sentiram à vontade para serem observadas, uma vez que não lecionam inglês por opção, apenas como suplementação de carga horária, pois são formadas em Letras (habilitadas em português e inglês), porém não se sentem verdadeiramente aptas para lecionarem a língua estrangeira.

A coleta de dados foi realizada durante o trabalho de Acompanhamento Pedagógico³⁹ de algumas das aulas e encontros realizados nos ATPCs/ATPAs da unidade escolar, com o consentimento dos professores, das gestoras da instituição e da Dirigente Regional de Ensino.⁴⁰

³⁹ As ações de Acompanhamento Pedagógico realizadas pelo profissional PCNP acontecem em sala de aula ou na unidade escolar, com Professores Coordenadores e Professores Especialistas.

Segundo Yin (2001, p. 81), não há mecanismos específicos que determinem os procedimentos para realizar a coleta de dados de um EC. No entanto, o autor sugere que o pesquisador saiba escolher as perguntas, sabendo interpretar as repostas; que seja um bom ouvinte, sem se deixar enganar por suas próprias ideologias e preconceitos; que seja flexível e adaptável enxergando as situações como oportunidades, não ameaças; que ele tenha clareza das questões que estão sendo estudadas; e que consiga, acima de tudo, ser imparcial em relação às noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. O autor propõe, ainda, a utilização de UAs, que segundo ele, não possuem uma definição clara do que sejam, pois dependem necessariamente do objetivo que o pesquisador pretende atingir com o EC.

A partir do explicitado no delineamento dos procedimentos, as UAs 1 e 2 direcionaram a coleta de dados, conforme são apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7: Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

UNIDADES DE ANÁLISE	PARTICIPANTES	INSTRUMENTO 1 QUEST. IMPRESSO	INSTRUMENTO 2 ENTREVISTA	INSTRUMENTO 3 DIÁRIO DE CAMPO	INSTRUMENTO 4 QUEST. ONLINE
UA1: <i>Percepções sobre as TDICs e sua viabilização na infraestrutura escolar</i>	P1	✓	✓	✓	✓
	P2	✓	✓	✓	✓
	P3	✓	✓	X	✓
	P4	✓	✓	X	✓
	P5	✓	✓	✓	✓
UA2: <i>Percepções dos professores acerca de sua Competência Digital</i>	P1	✓	✓	✓	✓
	P2	✓	✓	✓	✓
	P3	✓	✓	X	✓
	P4	✓	✓	X	✓
	P5	✓	✓	✓	✓

Fonte: Elaborado pelas autoras

Estruturamos as UAs no Quadro 7 de forma que os instrumentos de coleta possam ser visualizados em sua totalidade, além do aceite ou não em participar das etapas propostas nesta pesquisa por parte dos professores. A não aplicação do Diário de Campo para alguns dos participantes também ficou explícita, como no caso da P3 e da P4. Isso ficou evidente porque as professoras não se sentiram à vontade para terem as suas aulas observadas pela

pesquisadora, visto que o objetivo desse instrumento era, sobretudo, a observação de uma aula dos participantes, com foco na análise da prática pedagógica que envolvesse o uso das TDICs no ensino de línguas. Dentre as justificativas, duas das participantes disseram sentir-se despreparadas para ensinar inglês, assim como não lançar mão de estratégias que promovessem o uso tecnológico em sala de aula também imperaram em suas decisões.

Com base no que sustenta Yin (2001) sobre o EC e no que apresentamos no Quadro 7, explicitaremos na seção a seguir os procedimentos de análise de dados.

3.4 Procedimentos de análise de dados

Diante dos dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos de coleta, procedemos a análise das percepções dos professores. Para tanto, os conteúdos obtidos no questionário 1 e nas entrevistas foram organizados em categorias das percepções individuais dos participantes acerca das TDICs e da infraestrutura da escola para uso delas (Unidade de Análise 1 – UA1). Após entrevistas, algumas aulas foram assistidas pela pesquisadora, que registrou suas anotações no diário de campo, a fim de cotejar as afirmações dos participantes à prática de sala de aula. Em uma fase subsequente, foi enviado aos participantes o questionário 2 (online), para validação das características dos níveis de apropriação da tecnologia identificados no Questionário 1 (Q1, disponível no apêndice A), ou seja, de como eles realmente percebem suas competências no âmbito digital. Assim, com base na triangulação dos dados obtidos no Q1, nas entrevistas (o roteiro da entrevista encontra-se disponível no apêndice B), nas anotações do diário de campo (DC, disponível no apêndice C) e no Questionário 2 (Q2, disponível no apêndice D), procedemos a reflexão acerca da Unidade de Análise 2 (UA2), ou seja, a análise das percepções dos professores acerca da própria Competência Digital.

Dessa forma, julgamos que as percepções registradas nos instrumentos nos possibilitaram analisar de que forma os participantes percebem a infraestrutura do ambiente escolar e os recursos tecnológicos disponibilizados pela escola aos professores, para que eles possam desenvolver sua Competência Digital e para uso de TDICs em sala de aula.

Para a análise da Competência Digital utilizamos como critério a tríade conhecer, utilizar e transformar do documento da UNESCO (2008, 2014, 2016), já discutida anteriormente. Assim, as questões delineadas para cada Unidade de Análise encontram-se sistematizadas nos Quadros 8, 9, 10 e 11 a seguir.

Quadro 8: Instrumento – Questionário 1

UNIDADES DE ANÁLISE	QUESTIONÁRIO IMPRESSO
<p>Unidade de Análise 1 <i>Percepções sobre as TDICs e sua viabilização na infraestrutura escolar</i></p>	1. Você acha que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) podem auxiliar os professores de inglês a desempenharem melhor seu papel na educação?
	2. Os equipamentos tecnológicos disponibilizados pela unidade escolar funcionam de forma satisfatória?
	3. Na escola que você leciona, há rede Wi-Fi disponível para professores e alunos? Ela é estável/boa?
	4. De acordo com suas experiências, você considera essas ferramentas tecnológicas úteis para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa?
<p>Unidade de Análise 2 <i>Percepções dos professores acerca de sua Competência Digital</i></p>	5. Como você classifica seu nível de conhecimentos e habilidades para trabalhar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) de forma articulada à disciplina que ministra de Língua Estrangeira Moderna (inglês)?
	6. Em sua opinião, as principais dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas no espaço escolar encontram-se em qual/quais categoria/s?
	7. Você já utilizou/utiliza alguma ferramenta tecnológica para facilitar a construção de instrumentos avaliativos e/ou preparar sequências didáticas das suas aulas? Em caso afirmativo, quais são elas?
	8. Contando com o apoio de recursos tecnológicos, você utiliza algum material/recurso nas aulas de inglês com seus alunos?
	9. Você usa os recursos tecnológicos disponibilizados especificamente para os servidores da rede pública estadual, como por exemplo a plataforma online Currículo+ e a licença disponível do Office 365 (PowerPoint, Word, Excel e outros)?

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 9: Instrumento – Entrevista com o Professor (continua)

UNIDADES DE ANÁLISE	ENTREVISTA
<p>Unidade de Análise 1 <i>Percepções sobre as TDICs e sua viabilização na infraestrutura escolar</i></p>	1. Poderia dizer que é letrado digitalmente o bastante [possui as Competências Digitais necessárias] para transmitir os saberes necessários aos alunos?
	2. Se não, na sua opinião, o que falta para que possa ser? Se sim, o que fez para considerar-se de tal forma?
	3. Você considera fundamental que um professor de inglês tenha proficiência nos saberes pedagógicos, curriculares e tecnológicos (MISHRA e KOEHLER, 2006) para lecionar atualmente?
	4. O que você compreende por um ensino de “língua franca”? Qual o impacto das transformações da sociedade e da presença da tecnologia no ensino do inglês nesse contexto?

Quadro 9: Instrumento – Entrevista com o Professor (continuação)

Unidade de Análise 2 <i>Percepções dos professores acerca de sua Competência Digital</i>	5. Um outro tema importante para viver e conviver nessa era, é a Cidadania Digital. Você costuma abordá-lo em suas aulas? De quais formas?
	6. Na sua opinião, quais são os impactos do ensino da Língua Inglesa em sua relação com o uso da internet e, conseqüentemente, no convívio e na tomada de decisões realizadas no espaço digital?
	7. Em consonância aos temas anteriores, Tecnologia e Sociedade estão intrinsecamente interconectados. “Este conceito trata dos avanços das tecnologias da informação e da comunicação e da representação dos novos desafios para os indivíduos na sociedade. Aborda a tecnologia que transforma não só as formas de comunicação, mas também as formas de trabalhar, decidir, pensar e viver” (RAABE, BRACKMANN E CAMPOS, 2018). De acordo com essa conceituação, com base em quais conteúdos e/ou atividades você articularia Tecnologia e Sociedade com a disciplina de inglês na prática?
	8. “Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural [...]. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2017; NOVA ESCOLA, 2018). Com base nisso, de que forma as práticas de ensino do professor de inglês podem contribuir para isso?

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 10: Instrumento – Diário de Campo

REGISTROS DA PESQUISADORA OBSERVAÇÃO DAS AULAS	
METODOLOGIA	RECURSOS UTILIZADOS
<input type="checkbox"/> Aula expositiva. <input type="checkbox"/> Aplica atividades diversificadas, metodologias ativas. <input type="checkbox"/> O(A) professor(a) circula entre as carteiras para tirar as dúvidas.	<input type="checkbox"/> Utiliza giz e lousa. <input type="checkbox"/> Utiliza recursos multimidiáticos. <input type="checkbox"/> Utiliza o livro didático. <input type="checkbox"/> Utiliza material impresso.
ORGANIZAÇÃO DA SALA:	ATIVIDADES PROPOSTAS COM O USO DAS TDICS:
<input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Agrupamentos <input type="checkbox"/> Coletivo	<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 11: Instrumento – Questionário 2

UNIDADE DE ANÁLISE	QUESTIONÁRIO ONLINE
<p>Unidade de Análise 2 <i>Percepções dos professores acerca de sua Competência Digital</i></p>	1) Quando, onde e qual foi a última vez que participou de uma formação continuada para o uso de tecnologia na educação? Responda apenas em caso afirmativo.
	2) O que é Competência Digital para você? (responda, preferencialmente, sem recorrer a buscas na internet).
	Em relação às suas percepções sobre Competência Digital, assinale sim, não ou em parte. Caso sua resposta seja negativa ou em parte, justifique.
	3) Você faz uso de recursos digitais que guiam o aluno em sua aprendizagem de alguma forma, seja para preparar suas aulas ou utilizar as ferramentas em sala?
	4) Você usa ferramentas de produtividade e multimídia, como, por exemplo, editores de texto, imagem, vídeo etc.?
	5) Você costuma buscar informação na internet?
	6) Você utiliza as redes sociais para se comunicar?
	7) Você utiliza metodologias e tecnologias um pouco mais sofisticadas, como simuladores, organizadores gráficos, buscadores temáticos e/ou ferramentas de colaboração?
	8) Você realiza atividades e/ou promove projetos que impactem na aprendizagem e impliquem a resolução de problemas reais com o uso da tecnologia?
	9) Você usa a tecnologia para apoiar os estudantes na criação de produtos de conhecimento?
	10) Você usa a tecnologia para trabalhar competências como o engajamento pessoal, planejamento e gestão seus próprios objetivos e atividades?
	11) Você propõe atividades com tecnologias mais avançadas da área de programação e robótica?
	12) Você instiga seus alunos a desenvolver competências como colaborar, comunicar, criar com tecnologia, inovar e pensar criticamente?
	13) Se você tivesse que classificar o seu nível de Competência Digital e em quais dessas etapas profissionais você se encontra, de acordo com sua percepção, você diria que:
Conhece – Integração: Possui a concepção das tecnologias digitais como ferramentas que facilitam a apresentação de conteúdo, a comunicação e a transmissão de informações.	
Utiliza – Reorientação: As tecnologias digitais são adotadas como uma ferramenta que facilita a construção do conhecimento devido às suas características particulares: interatividade, formalismo, dinamismo, multimídia e hipermídia.	
Transforma – Evolução: As tecnologias digitais permitem criar ambientes que integram sistemas semióticos conhecidos e que estendem aos limites humanos a capacidade humana de representar, processar, transmitir e compartilhar informações.	
14) Retorne a resposta que colocou na questão número 2. Quais são as suas percepções sobre a Competência Digital após responder esse questionário?	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme mencionamos anteriormente, a construção e condução dos instrumentos de coleta de dados se deram em momentos diferentes desta dissertação. A UA1 é voltada para as percepções sobre o uso de TDICs (em nível pessoal e pedagógico) e a infraestrutura para viabilizar tal uso em sala de aula. Já na UA2, podemos observar a percepção dos professores acerca da própria Competência Digital.

Tendo exposto os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, apresentamos, no Capítulo 4, as análises e a triangulação dos dados.

4. ANÁLISE DE DADOS

Sobre a análise dos dados obtidos em uma pesquisa, Yin (2001) elucida, que não é possível fazer análises generalizadas por meio de um único caso ou de uma única experiência, pois, neste caso, “[...] o pesquisador tenta generalizar um conjunto particular de resultados a alguma teoria mais abrangente” (YIN, 2001, p. 58). No entanto, quando as ponderações se baseiam em um conjunto de experiências, medidas por diversos instrumentos de pesquisa e em diferentes condições, é possível levantar hipóteses e testá-las em contextos semelhantes, que é o intuito deste estudo. Assim, se forem confirmadas, o pesquisador pode, ainda, gerar proposições teóricas aplicáveis a outros contextos, denominadas pelo autor como “generalização analítica”.

Partindo de tais apontamentos, esta investigação visa analisar um conjunto de percepções de professores em relação ao uso de TDICs em sala de aula e sua Competência Digital. Para tanto, organizamos análise de dados da seguinte forma: na seção 4.1, descreveremos as percepções dos docentes participantes sobre as TDICs em sala e sobre a infraestrutura da escola para que tal uso ocorra. Na seção 4.2, refletiremos sobre suas percepções acerca da própria Competência Digital. Em cada item, os dados obtidos nos diferentes instrumentos foram triangulados para tecermos nossas análises.

4.1 Percepções dos professores sobre o uso das TDICs em sala de aula e sua viabilização na infraestrutura escolar

Conforme mencionamos, nesta seção apresentaremos as ponderações acerca da UA1, ou seja, das percepções dos participantes no que tange ao uso das TDICs em sala de aula e à infraestrutura escolar para a utilização de tais recursos.

Em relação a essa primeira unidade, observamos percepções distintas nos dados obtidos a partir do primeiro questionário, as quais encontram-se representadas no Quadro 12.

Quadro 12: Percepções sobre o uso das TDICs – Questionário 1 (continua)

TDICs	P1	P2	P3	P4	P5
As TDICs podem auxiliar os professores de inglês a desempenharem melhor seu papel?	Sim. No entanto, não utilizo na escola.	Sim. A tecnologia faz parte de nosso cotidiano e amplia saberes.	Sim. Pois é uma maneira de aprimorar e diferenciar o ensino.	Sim. Elas podem despertar maior interesse do aluno.	Sim. Pela facilidade de acesso de alunos e professores.

Quadro 12: Percepções sobre o uso das TDICs – Questionário 1 (continuação)

Você considera as tecnologias úteis para o ensino de inglês?	Em parte. Apenas para os alunos pesquisarem em casa. Se for para levar na sala de informática, não levo.	Sim.	Sim. Essas ferramentas tecnológicas tornarão as aulas mais atrativas.	Sim. [Pode trazer para o aluno] mais conhecimento e vontade de aprender.	Sim. Elas são motivadoras para os alunos têm resultados rápidos.
---	--	------	---	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tendo em vista que muitas das justificativas dos professores para o uso ou não uso estão relacionadas diretamente com as condições de infraestrutura da escola, discutiremos as percepções sobre ambos aspectos de forma concomitante, ou seja, TDICs e infraestrutura para uso, de forma articulada. Assim, apresentamos a seguir, as respostas do Questionário 1 sobre as percepções da infraestrutura escolar.

Quadro 13: Percepções sobre a Infraestrutura da Escola – Questionário 1.

INFRAESTRUTURA	P1	P2	P3	P4	P5
Na escola que você leciona, há rede Wi-Fi disponível para professores e alunos? Ela é estável/boa?	Não. A rede [de internet] existe na sala de informática apenas.	Não.	Não.	Não.	Sim.
Os equipamentos tecnológicos disponibilizados pela unidade escolar funcionam de forma satisfatória?	Não. Poucos computadores para muitos alunos.	Sim. Computadores, datashow, notebook.	Sim. Datashow, notebook e caixa de som.	Não. Temos a sala de informática, mas nem todos os aparelhos funcionam como deveriam.	Sim. Data show, wi-fi, smart tv, lab.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir das respostas do Q1 transcritas no Quadro 12, é possível observar que P1 considera as TDICs como instrumentos importantes para o professor desempenhar melhor o seu papel. Porém, a participante afirma não fazer uso delas em sala de aula, mas apenas as indica para realização de pesquisas pelos alunos nas tarefas de casa.

Nota-se que a docente reitera essa afirmação no Excerto 1, obtido na entrevista, quando questionada sobre como ensina a língua atualmente, a sua metodologia, aos recursos que utiliza e à forma como avalia seus alunos de Língua Inglesa (Excerto 1).

(Excerto 1-EP⁴¹) P1: [...] Como eu disse, eu peço que as pesquisas sejam feitas através do celular, do notebook e eu faço essa avaliação. Talvez como

⁴¹ Utilizaremos EP para a Entrevista com os Professores.

um *homework*, uma lição de casa ou como uma curiosidade. Enfim, eu uso diversos conteúdos.

Isso está coerente com os resultados obtidos também a partir das anotações do Diário de Campo e dos dados do Questionário 2.

No Diário de Campo, a pesquisadora registra que a professora evita a utilização de TDICs no ambiente escolar, conforme o Excerto 2, apresentado a seguir.

(Excerto 2-DC⁴²) P1: A professora iniciou a sua aula no 9º ano da unidade escolar com uma retomada da aula anterior, em que havia trabalhado o tema “Inventos” com seus alunos. No que se refere a sua intencionalidade, a P1 fez um levantamento de quantos alunos haviam realizado uma pesquisa sobre inventores e suas invenções e uma enquete sobre quais instrumentos utilizaram para isso. Os resultados foram os seguintes:

- Toda a sala realizou a tarefa? Não, apenas 22 alunos.
- Utilizaram celular: 17 alunos.
- Utilizaram notebook/PC: 4 alunos / 1 aluno.

É importante observar o número expressivo de alunos que realizou a tarefa utilizando seus celulares. Isso indica que, apesar da P1 justificar a não utilização de TDICs pela quantidade insuficiente de computadores, como pudemos notar no Quadro 13, a maioria dos alunos se vale do próprio dispositivo móvel e rede de dados de internet para realizar pesquisas.

Embora a P1 tenha afirmado no Q1 que um dos motivos para não utilizar as TDICs em sala de aula seja a falta de equipamentos tecnológicos, nota-se que a realidade desta turma, retratada no Excerto 2, contradiz tais motivos.

Assim, percebe-se uma inconsistência entre os dados obtidos, pois, ainda que a infraestrutura escolar não ofereça equipamentos suficientes (por exemplo, rede wi-fi), a maioria dos alunos têm celular com conexão com a internet via 3G ou 4G, o que permitiria o uso de TDICs em sala de aula e, no contexto investigado, não há restrição de uso de tais equipamentos.

Por outro lado, o uso de TDICs ocorre, no contexto escolar investigado, na maioria das vezes, na Sala Ambiente de Informática. Todavia, observamos que há uma priorização do uso da sala pelos professores das disciplinas de Português e Matemática na escola, principalmente, devido às demandas preestabelecidas pelas políticas da esfera pública (embasada nas orientações da SEDUC-SP e suas diretrizes), expedidas para a preparação dos alunos nas avaliações externas. Disso decorre que os professores de outras disciplinas

⁴² Utilizaremos DC para o Diário de Campo.

possuem, de fato, menor número de horários disponíveis para uso da sala, dificultando o acesso à rede pelos computadores da escola.

A partir disso, inferimos que, comumente, ocorre, na cultura instaurada na escola pública, certa hierarquização no grau de importância das disciplinas, ficando o ensino de inglês, por exemplo, relegado a um nível de menor valor nessa escala. Isso limita o reconhecimento das competências e aprendizagens essenciais dos alunos que podem ser exploradas e irradiadas de forma transdisciplinar a partir deles. Esse cenário é evidenciado, conforme podemos observar, no Excerto 3 da EP a seguir.

(Excerto 3-EP) P1: [...] a escola disponibiliza a sala de informática, uma sala só, com “n” professores utilizando. Dificilmente eu consigo uma vaga. Eu procuro deixar mais também para priorizar português e matemática, porque eles usam mais. São muitos alunos, poucos computadores. Então, eu... tudo que posso, eu peço para fazer ou fazer dentro da sala de aula **através do celular**, ou então pesquisa na casa e traz para mim (grifo nosso).

Mais uma vez, observamos uma inconsistência na postura da P1 em relação ao uso das TDICs em sala de aula, principalmente, quando se refere ao uso do celular, tendo em vista que em um primeiro momento (Excerto 1) ela afirmou não usar TDICs em sala, mas apenas indicando seu uso em casa e no Excerto 3 ela afirma fazer uso de celular em sala. Uma possível justificativa para tal antagonismo é que, devido a normalização dos dispositivos móveis como equipamentos inerentes das ações humanas na sociedade atual, a professora não traga consigo a percepção de que utiliza ferramentas tecnológicas com os alunos quando pede para que façam alguma atividade “através do celular”, conforme destacado no Excerto 3, pois limita sua concepção de utilização das TDICs ao plano de uso dos equipamentos computacionais em uma sala multimidiática, como a de informática.

Outra justificativa da professora para o não uso das TDICs é ressaltada também na entrevista, na qual ela afirma que, em decorrência da sua prática de ensino e de sua formação docente, ela não se sente inserida na Cultura Digital, conforme observamos no Excerto 4 a seguir.

(Excerto 4-EP) P1: olha, na verdade, eu sou de uma geração que não utilizava essas ferramentas. A minha preparação na faculdade não tinha, nós não tínhamos. Então isso realmente para mim é novo. São poucas as coisas que realmente domino dentro nessa área. Mas assim para os meus alunos eu procuro pedir para que eles utilizem essas ferramentas. Como eu disse para você, o celular, fazer uma pesquisa no celular, no notebook, eu peço. Porque hoje a maioria tem celular e tem internet.

No Excerto 4, mais uma vez, P1 reafirma que pede para que os alunos utilizem as ferramentas tecnológicas, mesmo este uso sendo viabilizado com a própria rede de dados de internet dos estudantes. Nota-se que, embora no Q1 o posicionamento dessa professora tenha sido descrito como avesso ao uso desses recursos, percebemos que eles fazem parte de sua realidade e estão presentes em suas práticas pedagógicas.

Essa incoerência, observada nas percepções da P1, entre postura favorável às TDICs e a hesitação ou não adesão a elas na prática, pode relacionar-se ao que Bax (2003, p. 24) chama, conforme discutimos no arcabouço teórico, a uma parte do processo de movimento “rumo à normalização” para uso de tecnologias. Isso se reflete nas anotações da pesquisadora sobre os recursos utilizados na aula observada, conforme o Excerto 5 a seguir.

(Excerto 5-DC) P1: Recursos utilizados: (x) Utiliza giz e lousa; () Utiliza recursos multimidiáticos; () Utiliza o livro didático; () Utiliza material impresso (grifo nosso).

De acordo com o Excerto 5, e considerando o processo de normalização a que se refere o autor, com o surgimento de uma nova tecnologia, os primeiros posicionamentos dos futuros adeptos são de desconfiança e de rejeição. Depois dessa fase, eles arriscam incorporá-las em suas práticas pedagógicas. Acreditamos que P1 esteja, assim, em um entrelugar desses níveis, na medida em que ela reconhece a validade das tecnologias, mas não as experimenta por sentir-se insegura diante de sua suposta formação acadêmica deficitária neste aspecto, o que a leva a lançar mão de recursos tradicionais como giz e lousa para ministrar suas aulas.

Algo que nos chama bastante a atenção é o fato de P1 atribuir as dificuldades de uso e sua insegurança às lacunas formativas no espaço acadêmico. De acordo com Paiva (2013), porém, a formação do professor é continuada e se constrói, em geral, não apenas na formação acadêmica, mas também a partir de iniciativas individuais dos docentes ou de conhecimentos adquiridos junto aos próprios alunos (que ora aprendem, ora ensinam), de experiências práticas, de ensaios e erros, projetos colaborativos, eventos científicos etc., conforme explicitado anteriormente na Figura 6. Assim, entendemos que a culpabilização de uma formação acadêmica deficitária, no que tange ao uso de TDICs, não se sustenta, tendo em vista que a formação acadêmica é apenas parte de um processo mais amplo.

No Q2, por outro lado, ao perguntarmos se a P1 faz uso de recursos digitais que guiam o aluno, de alguma forma, em sua aprendizagem, seja para preparar suas aulas ou para utilizá-los em sala, obtivemos uma resposta positiva. Com base nos dados discutidos anteriormente, inferimos que P1 refere-se ao uso das TDICs para sua preparação de aulas ou para uso

peçoal. Isso fica claro na resposta à questão 7 e 8 do Q2, quando ela afirma utilizar redes sociais para a comunicação e que utiliza ferramentas de produtividade e multimídia.

Em contrapartida aos dados discutidos da P1, a P2 apresentou respostas muito mais incisivas em relação às mesmas pautas evidenciadas no Q1. Sobre o uso de TDICs em sala de aula, por exemplo, a professora afirma compreender a importância de utilizá-las nos ambientes escolares e justifica que elas são capazes de ampliar saberes. Além disso, ressalta que a tecnologia se faz presente no seu dia a dia e, portanto, as considera úteis também para o ensino de inglês.

Ainda a respeito da relevância do uso de TDICs para o contexto educacional, tal convergência é ratificada na resposta da P2 no decorrer da entrevista, que defende ser obrigação do professor estar inserido nos contextos de uso de meios digitais, conforme podemos visualizar no Excerto 6.

(Excerto 6-EP) P2: [...] acho que o professor hoje, ele tem como **obrigação estar inserido nesse meio da comunicação da tecnologia** porque esse é o nosso futuro (grifo nosso).

É possível verificar que, para P2, as TDICs fazem parte de seu cotidiano também no Q2, pois ela afirma utilizar as ferramentas para preparação de aulas, para se comunicar em redes sociais e realizar pesquisas na internet.

Partindo dos pressupostos teóricos de Mishra e Koehler (2006), acerca dos conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo, buscamos investigar, ainda, se, na percepção dos participantes, os tais conhecimentos são imprescindíveis para atuação no cenário educacional contemporâneo. Para P2, tais saberes são de extrema importância para o profissional docente, de acordo com o Excerto 7 da entrevista:

(Excerto 7-EP) P2: [...] porque quando nós vamos atrelar esses três saberes, ele [o professor] tem que estar apto para concluir o seu trabalho e coisa que eu, particularmente, não estou.

Mesmo que P2 não se considere integrada ao universo do saber tecnológico, conforme declara no Excerto 7, ela concorda com aspectos dos pressupostos defendidos por Mishra e Koehler (2006) e coloca-se a favor da necessidade do profissional docente possuir esses três saberes, pois concorda que eles possibilitam ao professor estar em consonância com as exigências educacionais ocasionadas pelas transformações societárias, representadas pelo público de alunos que compõem a sala de aula do século XXI.

No que tange às questões acerca da infraestrutura, P2 declara, no Q1, que a rede wi-fi de internet não é fornecida pela unidade escolar, mas, apesar disso, os equipamentos existentes funcionam de forma satisfatória, conforme explicitado no Quadro 13.

Dessa maneira, nota-se também em P2 uma inconsistência entre suas percepções no primeiro questionário (Q1), pois a docente justifica no Excerto 8 da EP sua decisão em não utilizar os equipamentos por conta de sua insuficiência de recursos na unidade escolar.

(Excerto 8-EP) P2: Não utilizo mídias. Eu costumo, nas minhas salas de aula, sempre, [ensinar] através de textos, da leitura e a interpretação, mas eu não tenho. **E a escola também não oferece esse tipo de suporte.**

Tendo isso em vista, notamos que, primeiramente, no Q1, P2 se refere ao bom funcionamento dos recursos tecnológicos e não à sua quantidade de equipamentos de forma precisa. Na EP, no Excerto 9, a seguir, P2 menciona a problemática que envolve o número de equipamentos disponíveis na escola.

(Excerto 9-EP) P2: Hoje eu estava numa sala de aula com 35 alunos, como eu utilizaria esse tipo de tecnologia [os computadores] com a quantidade de alunos? Eu estava pensando nisso, né, porque eu venho pensando desde que você propôs esse trabalho conosco, como que nós vamos [utilizar as TDICs], [com] tantas salas de aula, e no mesmo horário, utilizando a sala [de informática]?

Percebe-se que no Excerto 9, que P2 problematiza a questão de utilizar ou não as TDICs, diante do número de alunos por sala, possivelmente porque relaciona o uso das tecnologias, assim como P1, apenas à Sala Ambiente de Informática (doravante SAI) e aos recursos tecnológicos físicos e plugados, sem considerar os dispositivos móveis do alunado.

Essa associação ao uso das TDICs apenas à SAI, que é constituída de computadores do antigo programa do Acesso Escola da SEDUC-SP, e que se encontram, em alguns casos, inutilizáveis e obsoletos, é bastante recorrente na rede pública do Estado de São Paulo (dado empírico). O uso de TDICs restrito a computadores plugados e à SAI se constitui como um empecilho na prática pedagógica com utilização de TDICs no ensino de inglês, pois restringe o acesso dos alunos à construção de conhecimento por meio de diferentes linguagens, mídias e estímulos audiovisuais.

Tal problemática nos leva a refletir sobre a noção de ubiquidade (SANTAELLA, 2013), discutida anteriormente neste trabalho, que rompe com a visão de uso de TDICs

apenas em espaços físicos predefinidos e lança luzes à quebra de barreiras espaçotemporais, favorecida pelas tecnologias móveis, no processo de ensino/aprendizagem.

As percepções sobre a infraestrutura escolar de P2 vão ao encontro da prática pedagógica da docente, que pode ser observada nas anotações da pesquisadora do DC, acerca dos recursos utilizados em aula, conforme Excerto 10 a seguir.

(Excerto 10-DC) P2: **Recursos utilizados:** () Utiliza giz e lousa; () Utiliza recursos **multimidiáticos**; (x) Utiliza o livro didático; () Utiliza material impresso (grifo nosso).

Nota-se no Excerto 10 que P2 lança mão unicamente do livro didático em sala de aula, prática comum no modelo tradicional de ensino. Ademais, a pesquisadora observou que as atividades são propostas por P2 de forma descontextualizada e de ordem mecânica, sem repertoriar os alunos para sensibilizarem-se com o tema ou realizar retomadas por exemplo, segundo o Excerto 11 do DC.

(Excerto 11-DC) P2: [Atividade I] Complete com as palavras: | *French – Brazilian – Japanese – Spanish* | a) *Chinese*; b) *English*; c) *Dutch*; d) *Australian*. [...] [Atividade II] Complete com *This* ou *These*: a) _____ *is a nice girl*; b) _____ *are wonderful houses*; c) _____ *is very pretty*; d) _____ *are black cats*; e) _____ *is in my school*.

A professora justifica a escolha de tais materiais e métodos, assim como P1, por meio do fato de ela não ter feito capacitações que a preparassem para utilizar novas ferramentas e metodologias, como aparece no Excerto 12.

(Excerto 12-EP) P2: [...] dá para trabalhar [com as TDICs], só que eu não tenho conhecimento. Então eu acho que para os professores que trabalharão no ano que vem, deve ter uma capacitação para que eles tenham mais conhecimento e acesso. Mesmo os professores que já estão na rede há mais tempo ou há menos tempo, eles têm que ter uma capacitação para ter acesso a essas mídias.

Mesmo que as percepções da docente acerca dos recursos digitais sejam, majoritariamente, favoráveis à sua utilização, P2 não se sente preparada para utilizá-los ou diversificar suas metodologias e atribui isso à sua falta de formação continuada na área (cursos de capacitação). Nota-se, assim, na justificativa de P2, a importância de se oferecer cursos de formação continuada, bem como outras formas de acompanhamento e de apoio ao professor, para que ele possa se sentir amparado o suficiente para fazer uso das TDICs.

No que se refere a P3 e P4, lembramos que elas não se sentiram à vontade para que a pesquisadora assistisse às suas aulas e fizesse anotações no Diário de Campo. Por isso, os dados dessas participantes resumiram-se a análise do Q1, da EP e do Q2.

Foi possível perceber, porém, que ambas possuem percepções semelhantes acerca das TDICs e da infraestrutura. Acreditamos que essa paridade se dá pelo perfil profissional anteriormente descrito das participantes, ou seja: ambas lecionam a língua inglesa por falta de opção e não por escolha própria. Dessa forma, discorreremos sobre nossas análises das percepções de P3 e P4 de maneira associada.

Como abordado a priori, de acordo com o que Mishra e Koehler (2006) chamam de conhecimentos fundamentais⁴³ para o docente contemporâneo, dois de tais tipos de conhecimento já nos parecem comprometidos na formação das participantes P3 e P4, ou seja, o pedagógico e o de conteúdo, visto que as docentes se reconhecem como professoras de português, mas não como professoras de inglês.

No entanto, ao observarmos as respostas obtidas no Q1 (sobre suas percepções em relação ao uso das TDICs – sistematizadas no Quadro 12), notamos que P3 e P4 responderam que, além de úteis, elas consideram as tecnologias digitais como instrumentos potencializadores do ensino e da aprendizagem, podendo diversificar as aulas, torná-las mais atrativas e despertar maior interesse no alunado, ou seja, elas reconhecem o papel pedagógico e significativo desses recursos.

Podemos verificar a reafirmação dessa postura na entrevista da P4, quando ela reitera que considera o uso interessante, conforme o Excerto 13.

(Excerto 13-EP) P4: [...] que é interessante é, quando eu fiz a faculdade que a professora lá... ela passava para gente vários blogs dela mesmo, de autoria dela, e com bastante material que seria muito interessante de passar. [...] eu acho que [a TDIC] ajuda a interagir, a entender melhor, de uma certa forma, na pronúncia, porque a gente tem, mas não é muito fluente, então, de repente, ouvindo no computador seria um auxílio a mais ali para o professor.

Embora a docente reconheça a importância desses recursos, assim como os demais participantes, P4 afirma não fazer parte da Cultura Digital, conforme podemos observar no Excerto 14.

⁴³ TPACK - Conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo (MISHRA E KOEHLER, 2006).

(Excerto 14 -EP) P4: Não [me sinto inserida na Cultura Digital]. E por conta que a gente sabe da relação que, até os jovens [têm com as TDICs], eles são antenados.

No mesmo sentido, confirmando suas percepções sobre a validade do uso das TDICs para potencializar o ensino de inglês, P3 também declara, na EP, e disponível no Excerto 15 a seguir, que reconhece a estreita relação dos alunos com os recursos digitais.

(Excerto 15-EP) P3: [...] a língua inglesa está muito envolvida nisso daí [com a TDIC]. Acho que os alunos também, eles têm esse domínio, vamos pensar, de jogos, de filmes.

Diante disso, podemos perceber que ambas as docentes reconhecem o potencial das ferramentas digitais e, de certa forma, reconhecem uma distância entre o domínio delas pelos alunos e por elas, fato que vai ao encontro da dicotomia *prenskiana*, que propõe os jovens como “nativos digitais” e os professores como “imigrantes digitais” (PRENKSY, 2001).

Também na entrevista, P3 afirma que utiliza as ferramentas tecnológicas para sua preparação de aulas, mas que isso não se constitui como uma prática pedagógica *in loco*, conforme o Excerto 16 a seguir.

(Excerto 16-EP) P3: Na verdade, eu vejo que isso está relacionado a minha preparação para a aula, não utilizando dessas ferramentas em sala de aula. Entendeu? Para eu poder preparar as minhas aulas eu utilizo essas ferramentas, preparar as minhas avaliações, fazer pesquisas, enriquecer o conteúdo, mas em sala de aula não.

Embora não tenhamos registrado as observações no DC pela ausência da aplicação desse instrumento, o fato de fazer uso das TDICs apenas em momentos extraclasse confirma-se no Excerto 17 da EP, em que a P4 também afirma utilizar apenas recursos tradicionais em suas aulas.

(Excerto 17-EP) P4: [...] o recurso mesmo é aquele básico que é o livro didático, lousa, giz colorido para dar uma... para eles entenderem, né? E a explicação.

No Q2, é igualmente possível parear esses dados, porque, quando questionadas, as duas participantes reafirmaram que utilizam as TDICs nos momentos de estudo e pesquisa antes das aulas, mas não durante elas.

Em relação ao ambiente educacional, percebe-se que a falta de equipamentos também é evidenciada como uma justificativa para o não uso das TDICs nas considerações de P3 e P4 no Q1, pois também afirmam que não há rede wi-fi de internet na escola.

Todavia, as professoras divergem em suas respostas no que tange à infraestrutura. No Questionário 1, há uma incongruência nas informações, pois a P4 afirma que todos os equipamentos da unidade escolar estão funcionando de forma satisfatória, ao passo que a P3 considera apenas que a SAI e os computadores não funcionam como deveriam. Nota-se a incoerência no decorrer da entrevista, em que P4 afirma ser prejudicada pela falta de material digital na escola, conforme o Excerto 18 a seguir.

(Excerto 18-EP) P4: Mas como se diz aqui, gente acaba não conseguindo mesmo, em função de que, de repente, é a falta mesmo, de material digital nas escolas. Você vai na escola sem o computador, ele, na sala de computação funcionam seis para uma sala de 39 alunos. **Não tem recurso, tipo, na outra escola que eu estou, também, [tem] exatos seis [computadores]**, é impressionante, né? Se a gente pede por um acaso para eles usarem um celular para isso, **a maioria [dos alunos] não tem internet**, a gente sabe das condições, alegam [que] a escola não tem wi-fi, pelo menos nas que eu estou não e se tem ainda é muito fraco para atender todo mundo (grifo nosso).

Ainda no Excerto 18, é importante enfatizar que a P4 não corrobora o que diz a P1 no Excerto 4, no que se refere aos alunos e seus dispositivos móveis, pois, em sua opinião, o fato de os discentes possuírem celulares, não assegura que eles tenham como acessar a internet e, por isso, tal concepção não supre a deficiência existente no fornecimento de equipamentos computacionais para utilização das TDICs na escola.

Tendo em vista o exposto, nota-se que tanto P3 quanto P4 discorrem sobre suas percepções nos três instrumentos de modo bastante semelhante. Ademais, as professoras acreditam no potencial em utilizar TDICs para o ensino de inglês, embora não façam isso nas salas de aula com seus alunos. Além disso, também apontam para as barreiras estruturais da instituição como possíveis justificativas para não aderirem ao uso das ferramentas tecnológicas.

Os resultados apresentados nos remetem aos documentos emitidos pela CIEB (embasado nos preceitos da Fundação holandesa, *Kennisnet*, e já explorado nos fundamentos teóricos), que pressupõem, como vimos anteriormente, quatro elementos basilares para efetivar a articulação entre o trabalho pedagógico e o tecnológico, a fim de garantir o potencial transformador das TDICs na educação, a relembrar: visão sobre o potencial da

TDIC no processo ensino/aprendizagem por parte da equipe escolar; competência, isto é, a formação necessária para utilização das TDICs nas práticas de ensino; recursos educacionais digitais que estejam disponíveis para uso do professorado e alunado; e uma boa infraestrutura que viabilize tais ações pedagógicas-tecnológicas, essenciais para o cenário coetâneo.

Tais percepções de P3 e P4 também se equiparam com as da P1 e P2, uma vez que as professoras também afirmam não utilizar os equipamentos tecnológicos devido à quantidade insuficiente para todos os alunos. Ademais, também chegam a conclusões semelhantes em relação à infraestrutura escolar, pois afirmam que esta não viabiliza condições como fornecimento de rede wi-fi para docentes e discentes.

Por fim, em relação a P5, e considerando os dados sistematizados no Q1 (Quadro 12), nota-se que esse participante compreende as TDICs como instrumentos facilitadores, motivadores e dinâmicos e, diferentemente das demais participantes, sua opinião resulta em práticas pedagógicas diferenciadas, conforme verificamos em suas respostas. Ainda no Q1, por exemplo, o P5 descreve as ferramentas que costuma utilizar com seus alunos (Excerto 19).

(Excerto 19-Q1) P5: Uso Google Classroom, Apps e WhatsApp para comunicação com a sala.

Quando entrevistado sobre como aprendeu a utilizar tais plataformas e aplicativos para impulsionar o processo de ensino/aprendizagem, P5 afirmou buscar por formação continuada de maneira autônoma na área das TDICs, ao longo dos 10 anos de sua carreira como professor da rede pública, além das oferecidas pela SEDUC-SP.

É possível verificar também na entrevista, que sua percepção acerca do uso de TDICs em sala de aula transcende os espaços físicos, conforme EP, representada no Excerto 20.

(Excerto 20-EP) P5: O ensino [com TDIC] não precisa ser necessariamente na sala de aula, aliás, os alunos estão um pouco entediados com a sala de aula. Se você os tira para, vamos ali no jardim fazer uma aula. Qualquer lugar. Onde se aprende hoje? Qualquer lugar se aprender.

Tal recorte nos possibilita realizar uma ponte entre a percepção de P5 e o que defende Moran (2006, p. 29) há pouco mais de uma década, que “ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” e, conseqüentemente, a ruptura com a concepção de ensino e

aprendizagem como processos restritos ao ambiente da sala de aula, com a noção desta como um único espaço formativo.

Ademais, nota-se que P5 também adere a outras metodologias de ensino, que rompem as paredes tradicionais do processo de ensino/aprendizagem, conforme apontam os registros no DC. Verifica-se, portanto, a convergência do posicionamento do professor sobre sua opção por diversificar os ambientes de formação e utilizar novas metodologias, com sua prática e quando ele afirma, por exemplo, que o uso das TDICs é capaz de impulsionar a adoção dessas novas metodologias, como a “rotação por estações” empregada por ele em suas aulas.

Consoante a essas discussões, nota-se nos registros do DC da pesquisadora uma confirmação das percepções de P5, em sua prática pedagógica. Na ocasião da coleta, P5 elaborou seis questões em inglês para seis estações de aprendizagem, espalhadas pela escola entre os corredores, a biblioteca e o refeitório, com computadores para pesquisas, nas quais os alunos precisavam passar e responder, isto é, interdisciplinarmente, com base no tema da “Semana da Inclusão”, como podemos visualizar no Excerto 21 do DC.

(Excerto 21-DC) P5: Seis perguntas espalhadas pela escola, [...] eu coloquei seis perguntas simples: *What is social inclusion? Why? Is this important? How can we include someone? To be included is... Create your own sentence, an original sentence, about inclusion and now draw your sentence.* Eles tinham que passar por essas seis estações, em duplas, e todas elas, eu falei que naquele momento, eu não falaria nada em português.

Além disso, no Excerto 21, as percepções de P5 também demonstram que a utilização das TDICs por parte desse professor ocorre com base na construção de preceitos éticos, críticos e responsáveis, como podemos observar na atividade e tema trabalhados, além de compactuar com o fortalecimento do protagonismo juvenil, ao propor a atividade descrita por meio de metodologias ativas.

Em consonância com essa atividade, P5 salienta, no Excerto 22 da EP, que as TDICs foram utilizadas para o desenvolvimento da aprendizagem, mas não necessariamente em todos os momentos.

(Excerto 22-EP) P5: [...] E não usamos a tecnologia em todos esses momentos. Mas eles estavam perto do computador e quando eles precisavam de vocabulário, eles acessavam o computador. E olha, foi incrível porque todos participaram, foi algo assim, fiquei chocado. [...] A gente tem a tecnologia mas ela não faz isso por nós. A gente tem que estar articulando. [...] O professor é um mediador muito importante nesse assunto, senão eles [os alunos] vão ficar nas redes sociais.

Nota-se, assim, que o professor prioriza metodologias dinâmicas de aula, assume posição de mediador, tomando o computador como tecnologia apenas como apoio. Isso nos remete novamente a Moran (2006, p. 12), que afirma que “se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo”. Além disso, o autor também chama a atenção para a relevância de diversificar os espaços de ensino/aprendizagem e de adotar metodologias que aliem o uso das TDICs às práticas pedagógicas centradas no aluno (p. 29), ou seja, o estudioso reitera a necessidade de se aliar os recursos tecnológicos a novas metodologias, conforme julgamos ter sido feito por P5.

Ademais, P5 demonstra estar em consonância às competências específicas da disciplina de Inglês, segundo a BNCC, pois podemos observar, no Excerto 22, que a competência 1⁴⁴ e a competência 5⁴⁵, que são diretamente ligadas às TDICs, dentre todos os educadores, são trabalhadas apenas pelo P5.

Embora possamos notar nas colocações de P5 a aceitação e a adesão às TDICs, ele reflete, também, sobre um desafio educacional apontado pelos outros participantes, e percebido comumente por professores, que é a dificuldade de se trabalhar com muitos alunos ao mesmo tempo e, ainda assim, considerar suas individualidades. Tal reflexão é apresentada no Excerto 23 da EP.

(Excerto 23-EP) P5: [...] então se em uma sala de aula tem 35 alunos e um texto só, cada um vai ter o seu olhar no texto, isso para gente é muito difícil. O professor de estar olhando para cada aluno, imaginando qual é o universo de cada aluno. Isso é um desafio, sempre foi.

Defendemos que este representa mais um dos enfrentamentos dentre os inúmeros desafios para ser um educador no século XXI e, nesse sentido, as TDICs tornam-se ainda mais relevantes, pois são capazes de otimizar processos de gerenciamento.

Tendo isso em vista, percebe-se que o professor possui um posicionamento favorável ao uso de TDICs em sala de aula, bem como a adoção de novas metodologias de ensino e aprendizagem.

⁴⁴ Competência 1: 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.

⁴⁵ Competência 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.

Essa inferência tem como base o que o participante afirma a respeito de sua formação. P5 sempre buscou oportunidades de formação continuada ao longo de sua carreira docente de forma autônoma, e não apenas iniciativas dos setores públicos, embora já tenha realizado muitos cursos do Centro Paula Souza e da SEDUC-SP, como nota-se no Excerto 24 da EP.

(Excerto 24-EP) P5: O Centro Paula Souza nos convida, né, para fazer esses cursos de como acessar essas tecnologias, como trabalhar com essa era digital. [...] Inclusive você [pesquisadora na atuação de palestrante] esteve lá na escola, então a gente está sempre ouvindo e participando. [Na Secretaria da Educação] tive acesso a formação tudo em EAD, online, e com certeza sempre tem materiais e você tem que ficar atento, olhar as datas e os cursos, eles estão sim incentivando bastante a gente. Meio que é assim, óh: ou aprende ou aprende.

Esse posicionamento favorável ao uso de TDICs demonstrado pelo P5, para o ensino de LE, é decorrente, de acordo com o participante, de seu percurso formativo, como pudemos observar no Excerto 24. Assim, se compararmos a formação continuada desse participante com experiências formativas descritas por P1, P2, P3 e P4 (que relataram não usar TDICs devido à formação precária, seja inicial ou continuada), percebe-se que as percepções de P5 se contrapõem às dessas outras docentes, pois, enquanto P1, P2, P3 e P4 atribuem o não uso de TDICs à infraestrutura precária da escola, P5, embora esteja inserido na mesma escola, não percebe tal elemento como uma limitação. Esse contraste é justificável pelo fato de que o P5 é professor no Centro de Línguas alocado na escola, que disponibiliza rede wi-fi para os alunos de LE quando requisitado, enquanto a escola não o faz para o ensino regular.

Com base nisso, inferimos que, além de sua formação continuada e suas percepções sobre o uso de TDICs em sala de aula, alguns aspectos favoráveis da infraestrutura do ambiente de trabalho de P5 também impactam em sua tomada de decisões sobre escolhas metodológicas e recursos a serem utilizados. Diante disso, reiteramos os preceitos sobre o uso das TDICs da fundação *Kennisnet* (2015), que prevê quatro elementos fundamentais⁴⁶ para a instauração de uma nova cultura de utilização pedagógica das tecnologias digitais. Percebe-se que, para o P5, os quatro elementos, tanto os técnicos, inerentes a uma motivação extrínseca, quanto humanos, de natureza intrínseca (sua visão e competência), encontram-se contemplados e isso pode justificar a disparidade entre as percepções dele e das demais professoras, isto é, P1, P2, P3 e P4 acreditam na validade das TDICs, mas não utilizam em sala, justificam essa decisão pela falta de infraestrutura. Já P5 acredita no potencial de uso

⁴⁶ Visão, competência, recursos educacionais digitais e infraestrutura.

desses recursos e os utiliza, bem como considera a infraestrutura de seu ambiente de trabalho satisfatória para viabilizar a utilização de TDICs.

Nota-se que essa formação díspar do atual cenário educacional dificulta o caminho para que os professores atendam às muitas necessidades contemporâneas (oferecer um ensino de qualidade, significativo, personalizado, com base nas diversas linguagens tecnológicas).

Tendo em vista os dados expostos e nossas análises, notamos que, quando indagados a respeito de como percebem a sua inserção no ecossistema digital, em geral, os professores concordam com a importância das TDICs na educação para auxiliar o fazer docente, embora alguns não consigam utilizá-las como gostariam, devido a fatores como formação inadequada, despreparo e falta de infraestrutura que possibilite o uso.

Assim, percebemos que o fato de a rede pública de ensino não fornecer todas as condições necessárias aos professores e alunos, dificulta a adoção de um novo olhar e postura, como ratificam alguns participantes. Em relação ao uso pedagógico das TDICs, é perceptível que, para alcançá-lo, faltam condições elementares, como a conectividade de uma rede wi-fi, mais ambientes e equipamentos que fomentem utilizar a tecnologia como um instrumento pedagógico, facilitador e potencializador da aprendizagem.

Sob outra perspectiva da pesquisadora, em sua função como PCNP de Tecnologia Educacional, no que se refere aos recursos educacionais, sejam digitais ou não, nota-se que, segundo os professores, não há priorização de investimento em tecnologia e inovação há algum tempo na escola. Devido a isso, constatamos também, com a inserção do Programa Inova Educação⁴⁷, que insere três novos componentes (projeto de vida, eletivas e, principalmente, tecnologia e inovação), um aumento nos anseios por investimentos públicos que possibilitem a execução das mudanças estruturais e formativas preanunciadas em 2019 para o ano de 2020.

Concluimos, portanto, nesta UA, que para P1, P2 e P4, o uso de TDICs é prejudicado pela falta de formação, que é vista como algo que deve ter origem do campo acadêmico. Já os professores P3 e P5, afirmaram ter buscado por cursos de forma autônoma, considerando a necessidade de estarem em compasso com as exigências profissionais do cenário educacional coetâneo. Ainda que as percepções de todos os docentes acerca dos recursos digitais sejam, em sua maioria, favoráveis à sua utilização, somente o P5 sente-se competente para utilizá-los. Seu local de trabalho, por outro lado, favorece novas práticas, uma vez que distribui rede wi-fi para professores e alunos, além de ofertar e oportunizar o uso recursos digitais para isso.

⁴⁷ Programa Inova Educação: <https://inova.educacao.sp.gov.br/>.

É importante ressaltar também que o modelo *Four in Balance*, discutido no aporte teórico anteriormente, categoriza alguns dos fatores analisados nesta UA, pois divide-se em elementos humanos – os quais são atribuídos às dimensões da Visão e da Competência, e os técnicos – que são os Recursos Educacionais Digitais e a Infraestrutura da unidade escolar. Assim, constatamos que três dos quatro eixos desse modelo foram abordados na UA1 (visão, recursos e infraestrutura), com relação às percepções analisadas. Dessa forma, o eixo relacionado à Competência será especificamente contemplado nas investigações da UA2.

Tendo concluído as análises desta subseção, apresentamos a seguir, a discussão acerca da Unidade de Análise 2, na qual abordaremos as percepções docentes sobre a apropriação das Competências Digitais.

4.2. Percepções dos professores acerca de sua Competência Digital

Nesta seção apresentaremos a discussão dos dados referentes à segunda Unidade de Análise da pesquisa, a saber, aqueles que dizem respeito à percepção dos professores sobre sua Competência Digital no uso pedagógico das TDICs.

Vale destacar, que o uso pedagógico das tecnologias digitais implica também refletir sobre a presença delas no cotidiano pessoal e profissional. Nesse sentido, as Competências Digitais são definidas pela UNESCO (2016) como um conjunto de necessidades da “sociedade do conhecimento” (p. 8). Para que os professores possam desenvolvê-las, devem se atentar, principalmente, aos

aspectos que transcendem o gerenciamento técnico de programas e equipamentos [...] focados no desenvolvimento de competências em [TDICs] a partir de uma **dimensão pedagógica, didática, reflexiva e crítica** sobre o papel que tecnologias desempenham na construção de conhecimento e desenvolvimento social (UNESCO, 2016, p. 9 – tradução nossa⁴⁸ – grifo nosso).

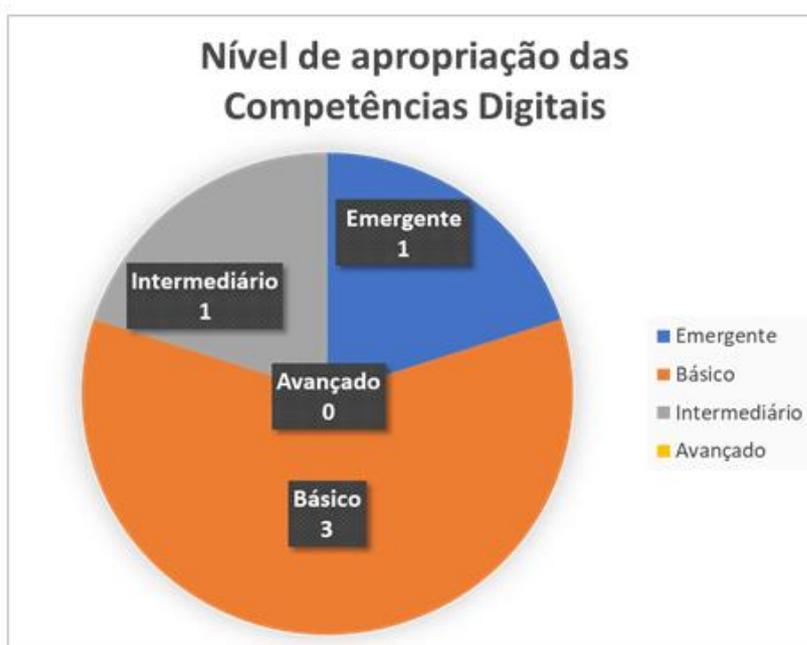
Nesse sentido, segundo o documento, é importante considerarmos que haja uma reflexão acerca do uso das TDICs pelos professores como um elemento fundamental para desenvolverem seu uso em sala de aula, com foco nas potencialidades dos equipamentos, recursos e metodologias que as tecnologias podem proporcionar.

⁴⁸ No original: “aspectos que trasciendan el manejo técnico de programas y equipamiento [...] centrados en el desarrollo de competencias [TDICs] desde una dimensión pedagógica, didáctica, reflexiva y crítica en torno al papel que las tecnologías juegan en la construcción de conocimiento y desarrollo social”.

Para a apresentação de nossas reflexões, expomos os dados obtidos no Q1 e no Q2 acerca de como os professores percebem seu nível de apropriação das competências em dois momentos da pesquisa. Para isso, traçamos os seguintes comparativos.

Primeiramente, acerca da percepção sobre o nível de conhecimentos e habilidades para trabalhar com as TDICs de forma articulada à disciplina de inglês, ou seja, contemplando as Competências Digitais requeridas neste processo, obtivemos os seguintes resultados apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1: Nível de Apropriação das Competências Digitais – Q1

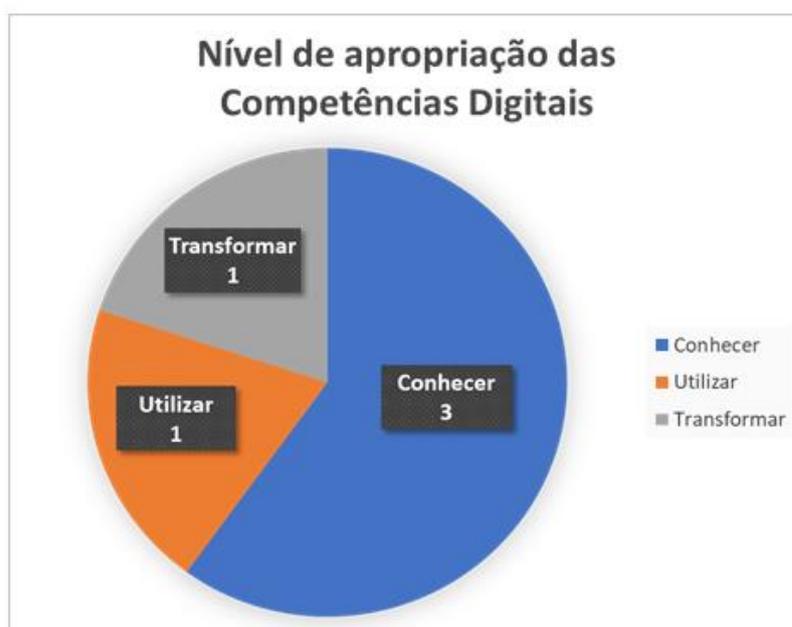


Fonte: Elaborado pelas autoras

Dos cinco participantes, pudemos observar no Q1 que três sentem-se aptos a utilizarem a tecnologia de forma esporádica, com base em recursos educacionais digitais básicos. P2 considera-se no nível emergente, ou seja, o uso desses instrumentos para ensino na sala de aula é inexistente, ficando no âmbito apenas técnico, para elaboração de provas ou pesquisas na internet. P1, P3 e P4 consideram-se estar no nível básico, no qual a utilização da tecnologia é esporádica, com base em recursos básicos. Apenas um deles (P5) julga estar em um nível intermediário, que pressupõe o uso da tecnologia de modo frequente, permitindo o acesso aos conteúdos e recursos na sala de aula, bem como o planejamento de aulas. No entanto, o nível avançado, que caracterizaria o professor que utiliza a tecnologia regularmente no cotidiano e promove uma participação ativa do alunado nas aulas não foi indicado por nenhum dos participantes, de acordo com suas percepções.

Já no Q2, as percepções dos participantes oscilaram e não foram coerentes com as percepções mencionadas no Q1. Atribuímos isso à falta de compreensão por parte dos professores ou de maior clareza na elaboração das perguntas por parte da pesquisadora, por conter conceitos teóricos mais específicos no Q2, que demandariam maiores explicações, como, por exemplo, sobre os níveis conhecer, utilizar e transformar, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2: Nível de Apropriação das Competências Digitais – Q2



Fonte: Elaborado pelas autoras

No Gráfico 2, percebemos que P1, P2 e P4, classificam suas competências como inerente ao nível “Conhecer”, o que as mantêm em consonância com suas percepções iniciais (Q1). Já P5, atribui seu domínio das Competências Digitais ao nível “Utilizar”, o que também configura certa linearidade em relação a como percebe tais competências. Contudo, uma discrepância maior é notável na resposta da P3, no Q2, pois, em contraposição à suas respostas anteriores, a professora considera-se no nível da transformação. Podemos atribuir tal contraposição a uma falta de compreensão por parte dos professores sobre os elementos que caracterizam os diferentes níveis de apropriação dessas competências, apontando para uma necessidade de maior cuidado na formulação das perguntas e nos esclarecimentos da pesquisadora aos participantes.

No entanto, antes de tecermos conclusões sobre tais percepções dos professores, procederemos a análise dos dados obtidos nos demais instrumentos. Salientamos que a discussão será feita considerando cada professor, uma vez que notamos que os níveis de

percepção da Competência Digital podem variar de acordo com a esfera de uso (por exemplo, na particular ou na profissional).

Os dados são apresentados, inicialmente, de forma sintética no Quadro 14, para uma visão geral das percepções acerca dos níveis de apropriação de Competência Digital.

Quadro 14: Percepções sobre a Competência Digital Docente (continua)

PARTICIPANTES	CONHECER	UTILIZAR	TRANSFORMAR
P1	Q1: Conhece as ferramentas, mas não as considera adequadas para a sala de aula.	Q1: Só utiliza para o uso pessoal e preparação de aulas. Incentiva o uso de equipamentos para realização de pesquisas.	Q1: X
	Q2: Nível de Competência Digital assinalado pela participante: [Uso de] TDIC como ferramentas que facilitam a apresentação de conteúdo, a comunicação e a transmissão de informações.	Q2: Realiza atividades e/ou promove projetos com TDICs.	Q2: Instiga os alunos a desenvolver competências como colaborar, comunicar-se, criar com tecnologia, inovar e pensar criticamente.
	EP: Utiliza o “básico do básico”, costuma pedir ajuda aos alunos.	EP: Já trabalhou com músicas e pede pesquisas nos dispositivos móveis constantemente.	EP: X
	DC: Propõe atividades com o uso de TDICs.	DC: Uso de TDIC direcionado apenas para tarefas de casa.	DC: X
P2	Q1: Conhece as ferramentas e valoriza sua importância.	Q1: Só utiliza para o uso pessoal e preparação de aulas.	Q1: X
	Q2: Nível de Competência Digital assinalado pela participante: [Uso de] TDIC como ferramentas que facilitam a apresentação de conteúdo, a comunicação e a transmissão de informações.	Q2: X	Q2: Usa a tecnologia para trabalhar competências como o engajamento pessoal, planejamento e gestão de seus próprios objetivos e atividades.
	EP: A tecnologia faz parte do cotidiano pessoal.	EP: Não propõe atividades com o uso de TDIC pela falta de equipamentos e formação.	EP: X
	DC: X	DC: X	DC: X
P3	Q1: Conhece as ferramentas e reconhece seu potencial.	Q1: Só utiliza para o uso pessoal e preparação de aulas.	Q1: X
	Q2: X	Q2: Realiza atividades e/ou promove projetos com TDICs.	Q2: Nível de Competência Digital assinalado pela participante: [Uso de] TDICs [que] permitem criar ambientes que integram sistemas semióticos conhecidos e que estendem aos limites humanos a capacidade humana de representar, processar, transmitir e compartilhar informações.
	EP: Consegue manejar as ferramentas. Para isso, já buscou por cursos de informática.	EP: Já utilizou o rádio para trabalhar atividades como <i>listening</i> .	EP: X
	DC: X	DC: X	DC: X

Quadro 14: Percepções sobre a Competência Digital Docente (continuação)

PARTICIPANTES	CONHECER	UTILIZAR	TRANSFORMAR
P4	Q1: Conhece as ferramentas e reconhece seu potencial.	Q1: Só utiliza para o uso pessoal e preparação de aulas.	Q1: X
	Q2: Nível de Competência Digital assinalado pela participante: [Uso de] TDIC como ferramentas que facilitam a apresentação de conteúdo, a comunicação e a transmissão de informações.	Q2: Realiza atividades e/ou promove projetos com TDICs.	Q2: Instiga os alunos a desenvolver competências como colaborar, comunicar-se, criar com tecnologia, inovar e pensar criticamente.
	EP: Utiliza muito pouco.	EP: X	EP: X
	DC: X	DC: X	DC: X
P5	Q1: Conhece as ferramentas.	Q1: Só utiliza para o uso pessoal e preparação de aulas. Incentiva o uso de equipamentos para realização de pesquisas.	Q1: X
	Q2: X	Q2: Nível de Competência Digital assinalado pelo participante: As TDICs são adotadas como uma ferramenta que facilita a construção do conhecimento devido às suas características particulares: interatividade, formalismo, dinamismo, multimídia e hipermídia.	Q2: Instiga os alunos a desenvolver competências como colaborar, comunicar-se, criar com tecnologia, inovar e pensar criticamente.
	EP: Utiliza vários apps, como Google Classroom e WhatsApp.	EP: Trabalha constantemente com TDICs.	EP: Utiliza TDICs em plataformas e apps, por meio de Metodologias Híbridas e Ativas.
	DC: Propõe atividades com o uso de TDICs.	DC: TDICs permitem criar ambientes que integram sistemas semióticos conhecidos e que estendem aos limites humanos a capacidade humana de representar, processar, transmitir e compartilhar informações.	DC: Utiliza TDICs com Metodologias Híbridas e Ativas.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Considerando os elementos dos três níveis de apropriação, faremos uma análise por meio da leitura horizontal dos dados apresentados no Quadro 14. Embora muitos resultados coincidam, destacamos que as percepções são resultados coletados de cada professor individualmente.

Em relação à P1, ela considera as tecnologias digitais relevantes, mas não para serem utilizadas dentro da sala de aula. Evidencia-se que a docente conhece os recursos (nível Conhecer) e os integra como ferramentas fundamentais em sua vida (nível Utilizar), bem como reconhece que sua formação é impactada pelos saberes dos alunos, de acordo com o Excerto 25 da EP.

(Excerto 25-EP) P1: No Instagram, por exemplo, eu sou a rainha das fotos, adoro postar fotos, e eu tenho pessoas que me seguem que são dos EUA, que são da Austrália, que são... então eu acabo aprendendo, interagindo e aprendendo, [inaudível]. [...] E nisso eu acabo falando para os meus alunos: “gente, eu estou conversando com uma pessoa assim, hoje eu aprendi uma expressão tal, coloco na lousa, olha o que eu aprendi hoje”. Para incentivá-los a aprender e entender que não é porque eu sou professora, que eu sei tudo. Eu não sei tudo. Eu vivo como eles, aprendendo.

A aprendizagem colaborativa entre professores e alunos é tomada por Mead (1970), como inerente à sociedade pré-figurativa⁴⁹. Segunda a autora, essa nova configuração social, na qual as mudanças tecnológicas e científicas são constantes, permitem que os jovens tenham um repositório mais atualizado e vasto do que as gerações anteriores.

Ademais o Excerto 25 revela que, na esfera pessoal, P1 conhece e usa as TDICs no dia a dia, demonstrando possuir essa Competência Digital no nível de Utilizar na esfera pessoal, pois as tecnologias fazem parte de sua vida fora da escola. Assim sendo, os elementos conhecer e utilizar associam-se como competências de conseguir “projetar e implementar” TDICs em ações diárias, ultrapassando os limites de apenas saber sobre o que são e quais são elas.

Por outro lado, no âmbito educacional, mesmo P1 já tendo proposto atividades que envolvessem músicas e pesquisas no celular, ela enxerga muitas barreiras para utilizar as TDICs com seus alunos em sala de aula. Tal constatação compromete o nível “utilizar”, pois não é contemplado pela docente em sala de aula, embora seja muito presente em seu cotidiano pessoal.

No campo do “Transformar”, a professora se percebe como uma mediadora, que instiga os alunos a se desenvolverem e a criarem com tecnologia, embora ela não participe de forma ativa nesse processo. Ademais, P1 afirma, no Q2, que no âmbito do nível Transformar ela realiza ações, tais como “apoiar os estudantes na criação de produtos de conhecimento” e usar “a tecnologia para trabalhar competências como o engajamento pessoal, planejamento e gestão seus próprios objetivos e atividades”. Lembramos que no nível “transformar”, o uso de TDICs deve estar ligado a seu meio. Assim, nota-se que P1 faz uso das TDICs neste nível apenas a partir de indicações e orientações aos alunos para uso fora do ambiente escolar, mas não com propostas de atividades em sala.

Diante do exposto, nas percepções de P1, seu nível de apropriação de TDICs na prática de sala de aula é preponderantemente do nível “conhecer”. Porém, algo que nos parece

⁴⁹ O conceito de sociedade pré-figurativa foi discutido na Fundamentação Teórica, na página 30.

revelador, é que ainda que utilizemos, neste trabalho, as Competências Digitais apresentadas pela UNESCO (2016), nota-se que tais níveis não refletem de forma absoluta a Competência Digital do professor, na medida em que elas podem oscilar nas próprias percepções docentes entre um nível e outro, nas diferentes ferramentas e esferas de seu uso. Isso fica claro ao notarmos que P1 oscila entre os três, ou seja, ora no nível conhecer, ora no utilizar, ora no transformar no processo de apropriação dessas competências. Por exemplo, na esfera pessoal, a P1 conhece as TDICs, utiliza para acessar redes sociais e transforma, se retomarmos os dados em que afirma utilizar para estudos e pesquisas. Já na esfera profissional, ou seja, em relação ao uso em sala de aula, situa-se na nível de apenas “Conhecer”, mesmo que no Quadro 14 apresente outras respostas no Q2, limita-se às metodologias mais tradicionais e uso de recursos digitais extraclasse.

No que concerne à P2, é preciso ressaltar que sua percepção sobre a importância e a abrangência de uso das TDICs destaca-se nos instrumentos Q1 e EP. Sua visão sobre a utilização desses recursos resume-se ao uso pessoal e para preparação de aulas. Ademais, é possível observar que a docente afirma não estimular os alunos a utilizarem os dispositivos móveis, nem sequer vai à SAI com suas turmas, de acordo com o Quadro 14.

A percepção de P2 sobre não estar no nível “Utilizar” as TDICs, obtida no Q2, é confirmada no Excerto 26 da entrevista, conforme apresentamos a seguir.

(Excerto 26-EP) P2: Porque eu não tenho muita habilidade com essa tecnologia. Realmente tenho essa falha, porém como já estou aposentando não vou buscar em outros meios.

Tendo em vista o exposto, podemos classificar as percepções de P2 no nível “conhecer” as tecnologias⁵⁰.

No tocante as participantes 3 e 4, quando analisamos suas percepções sobre o uso de TDICs e a infraestrutura para viabilizar tal uso na UA1, percebemos que foi factível relacionar suas respostas, pois estavam bastante semelhantes. Já em relação às Competências Digitais, tal articulação não foi possível, sendo necessário analisar as percepções dessas docentes de modo dissociado.

Em relação à P3, os dados do Quadro 14 revelam uma incoerência bastante perceptível, pois, embora no Q2 a professora afirme que as TDICs “permitem criar ambientes que integram sistemas semióticos conhecidos e que estendem aos limites humanos a

⁵⁰ Embora os participantes mencionem apenas “tecnologia”, que tem sentido amplo, inferimos tratar-se de TDIC, uma vez que esta foi a temática que perpassou toda a coleta de dados.

capacidade humana de representar, processar, transmitir e compartilhar informações”, nota-se, nas suas demais percepções, mais conhecimento sobre a utilidade das tecnologias, do que sobre a possibilidade de transformação por meio delas.

Assim, consideramos que as percepções da P3 estejam mais voltadas ao nível “Utilizar”, como podemos observar no Quadro 14, no qual consta que a professora afirma utilizar as TDICs para o uso pessoal e preparação de aula no Q1, bem como no Q2, em que reitera que realiza atividades e promove projetos com as TDICs.

Concluimos que as percepções de P3 se inserem preponderantemente nos níveis “conhecer e utilizar”, localizando-se em um entrelugar, em relação à esfera das TDICs para uso pedagógico.

Quando questionada sobre suas percepções acerca de seu próprio nível de Competência Digital no Q2, as declarações de P4 perpassaram pelos três elementos, assim como as de todos os outros professores, mas restringiram-se majoritariamente ao campo do “Conhecer”. Tal constatação é possível ao considerar os resultados obtidos que revelam sua percepção acerca das TDICs, tais como a concepção de “ferramentas que facilitam a apresentação de conteúdo, a comunicação e a transmissão de informações”.

Nesse mesmo sentido, de acordo com o Quadro 14, é possível observar que ela reconhece na Entrevista que “utiliza [as TDICs] muito pouco” e reitera no Q1, que “só utiliza para o uso pessoal e preparação de aulas”.

Por fim, P5 demonstra se perceber no nível da utilização, ou seja, da implementação das TDICs, mas suas percepções revelam que suas práticas e conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, vão em direção à transformação.

Destaca-se que, embora o professor afirme no Q1 que “só utiliza [as TDICs] para o uso pessoal e preparação de aulas”, ele incentiva o uso de equipamentos para realização de pesquisas e elenca, na entrevista, alguns dos recursos que utiliza, como *Google Classroom*, *apps* e *WhatsApp*. Ademais, julgamos que o referido professor adota procedimentos que apontam para a nível “transformar”, uma vez que integra as TDICs a metodologias diferenciadas e ativas, como foi o caso do uso da aprendizagem em estações.

Diante dos dados apresentados até o momento, parece-nos pertinente refletir sobre a forma como as percepções dos participantes revelam de que modo compreendem o conceito de “Competência Digital”. Quando questionados acerca do “que é Competência Digital para você?”, quatro participantes (P1, P2, P3 e P5) responderam, de maneira geral, que essa competência significa saber utilizar as ferramentas e ter habilidades para tal, conforme observamos nos Excertos 27, 28, 29 e 30 a seguir.

(Excerto 27-Q2) P1: Utilizar todas as ferramentas da internet e programas do computador.

(Excerto 28-Q2) P2: São as habilidades necessárias para o uso das ferramentas digitais para o nosso aprimoramento e de nossos alunos.

(Excerto 29-Q2) P3: É conseguir utilizar as ferramentas digitais no trabalho e em situações diversas.

(Excerto 30-Q2) P5: Saber fazer uso das ferramentas disponíveis para o ensino e aprendizagem dos alunos e professores.

No que tange às respostas obtidas dos participantes, apenas a P4 conceitua de forma mais abrangente, no Excerto 31, o significado dessas competências, pois afirmou que a Competência Digital é

(Excerto 31-Q2) P4: “Uma competência essencial **para a aprendizagem [e] para a participação ativa na vida em sociedade**” (grifo nosso).

Tendo em vista as percepções apresentadas no Q2, é possível constatar que os P1, P2, P3 e P5 percebem a relação inerente que existe entre as Competências Digitais e as TDICs de forma explícita.

No que diz respeito à P4, ela percebe, ainda, a importância da apropriação dessas competências, pois as remete à “aprendizagem [e] a participação ativa na vida em sociedade”, expandindo sua conceituação para além das noções pragmáticas sobre o uso de ferramentas tecnológicas, mas também como forma de capacitar-se para atender às exigências sociais do mundo contemporâneo.

A partir disso, ao analisarmos a maneira como os docentes expressam suas percepções sobre os elementos do nível de apropriação das Competências Digitais, percebe-se que, nos diferentes instrumentos de coleta de dados, os três níveis: Conhecer, Utilizar e Transformar, são contemplados por todos os participantes, pelo menos em algum momento, conforme já apresentado no Quadro 14. Além disso, no último questionário aplicado, muitas das respostas obtidas se contradizem e se difundem a tais níveis.

Contudo, as percepções docentes evidenciam que os participantes lançam mão de habilidades, pois conhecem, utilizam e transformam por meio do uso de TDICs, mas nem sempre, isso acontece na esfera da atuação profissional. No cotidiano, os recursos tecnológicos se fazem presentes e são utilizados para fins de comunicação, entretenimento

e/ou preparação de aulas. Ou seja, embora todos os participantes desta pesquisa compreendam a relevância do uso de tecnologias digitais para o processo de ensino/aprendizagem, quando se trata de incluí-los nas atividades pedagógicas, alguns fatores intimidam a adoção destas ferramentas, como, por exemplo, as dificuldades de manuseio, as lacunas no percurso formativo, a insuficiência dos recursos disponíveis, a falta de acesso à rede de dados via wi-fi, a precariedade da infraestrutura, entre outros.

Assim sendo, essa constatação sobre a postura favorável dos docentes ao uso das TDICs torna-se crucial em nossa análise, pois retrata que o professorado também depende de cofatores que estimulem a buscar por novas metodologias e uso de recursos educacionais digitais para enriquecerem suas práticas nos ambientes escolares. Por isso, antes de refletirmos sobre o domínio de Competências Digitais para o uso de TDICs na prática de sala de aula e nas formações unicamente institucionais, é fundamental ressaltar a importância da adoção de um comportamento reflexivo por parte dos educadores acerca de suas ações e tudo aquilo que o circunda (MOURA FILHO, 2011, p. 50).

Retomamos Paiva (2013), que aponta para uma consideração importante, que são as possíveis iniciativas individuais dos professores como outros caminhos de realizar a formação continuada, sem restringi-la apenas aos espaços acadêmicos, considerando outras esferas e fatores capazes de impactar nos percursos formativos dos docentes, como a troca com os pares e alunos, realização de projetos, à buscas na Internet, entre outros.

Também corroboramos Moura Filho (2011, p. 50), quando afirma que há muitas experiências negativas que permeiam a formação de professores na área de Letras, tanto a inicial quanto a continuada, que se consolidam cada vez mais na dissociação entre teoria e prática. Dessa forma, os docentes acabam sendo impedidos, de tornarem-se em protagonistas de sua prática durante sua formação, com qualidade e encantamento.

Portanto, destacamos que, para se atingir uma dimensão reflexiva acerca do uso pedagógico das TDICs, é necessário enfatizar que os recursos não representam, por si mesmos, uma contribuição pedagógica. Seu potencial pedagógico dependerá inexoravelmente da forma de sua apropriação, uso e criatividade por parte da classe docente.

Em síntese, sobre as Unidades de Análise discutidas, investigamos as percepções dos professores sobre a tecnologia e a infraestrutura escolar que os rodeia na UA1, como forma de evidenciar suas interpretações sobre si mesmos e o seu entorno, além de como percebem seu domínio sobre as Competências Digitais na UA2.

Para alguns dos participantes, suas decisões e escolhas a respeito do uso das TDICs são prejudicadas pelas falhas formativas que possuem, isto é, compreendem que suas

formações não aconteceram de forma satisfatória nos percursos acadêmicos, tampouco contemplaram a Educação Tecnológica, por isso, não fazem uso dessas ferramentas. Em contrapartida, há aqueles que buscaram/buscam por formações continuadas para além das vias acadêmicas, o que impacta, também, favoravelmente em suas percepções sobre o uso das TDICs. Em relação à infraestrutura, fatores como o número insuficiente de computadores, a falta de rede Wi-Fi e precariedade nas salas de informática e recursos educacionais, afetam consideravelmente as escolhas de quase todos os participantes, exceto um, que trabalha em um espaço diferenciado dos demais, no Centro de Línguas alocado na escola, portanto, possui condições melhores de infraestrutura para trabalhar, o que também impacta consideravelmente no seu modo de perceber a importância das TDICs para o ensino de Língua Inglesa. Desse modo, as percepções docentes não apontam para uma categorização estanque nos níveis de apropriação das Competências Digitais, mas sim em entrelugares.

Embora algumas dessas percepções indiquem similaridade entre si, é notório que os docentes possuem Competências Digitais em diferentes níveis, a depender da esfera e da tecnologia, e que estar aberto ao novo é imprescindível para desafios ocasionados pelos enfrentamentos de ensinar e aprender línguas na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo verificar como professores de inglês da rede pública de ensino percebem a inserção de TDICs em sua prática de sala de aula, bem como a infraestrutura da escola para que tal uso ocorra, além de investigar sua percepção acerca do nível de sua Competência Digital para atuação como professores em contexto de uma escola pública de Educação Básica.

Dessa forma, orientamos a pesquisa pelas seguintes questões:

- Como professores de inglês da rede pública percebem a relevância do uso de TDICs na prática de sala de aula? Em que medida eles consideram que a infraestrutura da escola favorece ou limita seu uso?
- Como tais professores percebem seu nível de Competência Digital?

Demos início ao trabalho por meio da contextualização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no cenário educacional. Partindo desse conceito, apresentamos a noção de Cultura Digital, ou seja, uma caracterização da era em que vivemos segundo autores como definem, por exemplo, Santaella (2003), Bertoldo, Salto e Mill (2018) e Kenski (2018), bem como os desafios percorridos para a implementação das TDICs no cenário educacional contemporâneo. Elucidamos, ainda, as políticas públicas e diretrizes educacionais que já foram lançadas para impactar nessa relação que, para o processo de ensino e aprendizagem, deveria ser indissociável: uso de tecnologias digitais e infraestrutura para viabilizar essa utilização.

Outro elemento imprescindível para assegurar o emprego das TDICs na educação abordado neste trabalho, foi a formação de professores, seja inicial ou continuada, em uma perspectiva crítico-reflexiva (FREIRE, 1979; MOURA-FILHO, 2011), pois pressupõe alguns saberes essenciais para atuação do profissional docente do século XXI.

Para isso, tomamos como objeto de estudo as percepções docentes, às quais atribuímos a noção de “organização e interpretação de sensações/dados sensoriais” que resultam em uma “consciência de si e do meio ambiente”, como uma “representação dos objetos externos/exteriores”, e destacam tal interpretação como um fator importante, pois “isso significa que não percebemos o mundo diretamente porque a nossa percepção é sempre uma interpretação desse mundo” (MATOS E JARDILINO, 2016, p. 27).

Para tratar das Competências Digitais do professorado, nos embasamos em documentos que tratam da UNESCO (2008, 2014, 2016), bem como em suas percepções a respeito destas. Como fundamentos para as nossas análises, utilizamos a tríade

“Conhecimentos tecnológicos-pedagógicos de conteúdo” (TPACK), proposta por Mishra e Koehler (2006), assim como o modelo holandês *Four in Balance Monitor* (KENNISNET, 2015), que institui os quatro elementos, humanos e técnicos (visão, competência, recursos educacionais digitais e infraestrutura), como fatores indissociáveis para adoção do uso de TDICs nas práticas pedagógicas.

Por fim, conectamos Educação Linguística e Tecnológica e concluímos nossa fundamentação por meio de discussões sobre o ensino de LE, mais especificamente, neste trabalho, de Inglês, com TDICs, à luz de autores como Bax (2003), Leffa (2012), Paiva (2013), Marques-Schäfer e Rozenfeld (2017), entre outros.

Quanto aos percursos adotados, valemo-nos do Estudo de Caso, principalmente, segundo Yin, 2001, 2016, para nortear nosso fazer metodológico-científico. Isso posto, demos continuidade à investigação de nossas duas Unidades de Análise: (1) as percepções dos professores sobre o uso das TDICs em sala de aula e sua viabilização na infraestrutura escolar e (2) percepções dos professores acerca de sua Competência Digital.

Em relação à primeira questão, concluímos que os professores percebem, as TDICs como elementos de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, sendo que um dos participantes aponta para a relevância de seu uso nos diversos espaços formativos. Em outras palavras, para eles, o uso das TDICs é muito importante e pode potencializar a aprendizagem de Língua Inglesa.

Algumas participantes atribuem as dificuldades de uso e suas inseguranças às lacunas formativas nos espaços acadêmicos. No entanto, Paiva (2013) salienta que a formação do professor é continuada, ou seja, ela não se limita à formação acadêmica inicial, mas constitui-se, também, a partir de iniciativas individuais dos docentes ou de conhecimentos adquiridos junto aos próprios alunos. As ações do percurso formativo devem ser constantes, ubíquas, formais, informais e inacabáveis, embora a maioria dos participantes não perceba isso.

Assim, entendemos que a culpabilização de uma formação acadêmica deficitária, no que tange ao não uso de TDICs, não se sustenta. Além disso, a SEDUC-SP vem disponibilizando aos docentes diferentes cursos a distância, ofertados pela EFAPE, o que nos leva a questionar dois fatores: se há oferta, mas não há adesão, os professores não possuem interesse em realizá-los, não sabem como acessá-los ou não percebem suas necessidades formativas no formato proposto? Inferimos que todos os fatores impactam nas decisões das participantes, com base nas diferentes circunstâncias apresentadas neste trabalho.

Um outro ponto muito importante, é que muitos professores relacionam o não uso das TDICs também a um problema de infraestrutura da escola, em especial, devido ao fato de a

Sala Ambiente de Informática (SAI) estar constantemente ocupada por grupos das disciplinas de Português e Matemática. Isso ratifica a visão restrita que eles têm das TDICs, pois, muitas das vezes, o uso das tecnologias é relacionado apenas à SAI e aos recursos tecnológicos físicos e plugados, sem considerar os dispositivos móveis do alunado. Tal problemática nos leva a refletir sobre a noção de ubiquidade (SANTAELLA, 2013), que rompe com a noção de se ensinar ou aprender apenas em espaços físicos predefinidos e lança luzes à quebra de barreiras espaçotemporais, favorecida pelas tecnologias móveis, no processo de ensino/aprendizagem.

Diante dessas constatações, ressalta-se a importância não apenas de oferecer, mas também incentivar os docentes a fazerem os cursos de formação continuada, tendo em vista os formatos que atendam suas reais necessidades, bem como apoiá-lo de outras formas, como colocar isso em pautas das ações designadas ao acompanhamento pedagógico, por exemplo, para que eles possam se sentir amparados o suficiente para fazer uso das TDICs e, por conseguinte, evoluir em seu percurso formativo.

Faz-se necessário enfatizar que esta pesquisa trará um retorno significativo para o contexto de sua execução. A partir da análise estabelecida, a pesquisadora, no papel de PCNP, irá propor iniciativas que possam subsidiar os professores de inglês da rede pública estadual, público-alvo deste trabalho, atuando em nível regional, na Diretoria de Ensino, por meio diferentes parcerias, a fim de realizar formações continuadas, propor cursos, reformulação curricular e materiais didáticos online, destinados à área da LA, com foco no ensino de LE e uso de Tecnologias Educacionais.

Ademais, tais processos formativos serão ofertados levando em conta o que pensa o professorado, pois compreendemos a importância das pesquisas científico-acadêmicas ouvirem e darem voz aos educadores como um fator elementar. Os cursos ofertados pela EFAPE, entre outras instituições parceiras da SEDUC-SP, são em sua maioria, autoinstrucionais e, por isso, nem sempre atingem todos os profissionais da educação, pois, muitos não se consideram competentes e autônomos o suficiente para realizarem cursos no formato a distância.

No que concerne à segunda pergunta, e partindo dos níveis Conhecer, Utilizar e Transformar das Competências Digitais (UNESCO, 2016), nota-se que as percepções dos professores não se inserem de forma absoluta em um único nível de Competência Digital, mas elas oscilam entre um nível e outro, nas diferentes esferas ou em relação às diferentes ferramentas digitais e esfera de uso: na esfera pessoal, por exemplo, há situações, nas quais os professores se sentem muito mais apropriados dessas competências (como para uso de

redes sociais), ao passo que no campo profissional, sentem-se inseguros para o uso de recursos digitais ou limitados à SAI e infraestrutura da escola. É importante destacar, também, que, muitas vezes, alguns participantes associam ambas esferas e, portanto, não há como delinear as tais Competências Digitais de maneiras dissociadas, tendo em vista o caráter qualitativo, com foco nas singularidades e percepções de cada um dos participantes deste estudo.

Além disso, nossas análises corroboram os quatro elementos propostos pela *Kennisnet* (2015) e apontam que a percepção dos professores é de que: a) não há infraestrutura nas escolas (às vezes, os alunos precisam utilizar dispositivos e pacote de dados móveis próprios); b) quando utilizam as TDICs, as atividades restringem-se à SAI, pois desconhecem possibilidades móveis e ubíquas; c) falta formação continuada para implementar as TDICs no processo ensino/aprendizagem.

Assim sendo, como forma de sintetizar nossas conclusões, mesmo a relevância das TDICs sendo reconhecida como essencial para ensinar Inglês por parte dos participantes, em geral, os docentes não se consideram plenamente inseridos e aptos a atuarem na era da Cultural Digital, o que reafirma a necessidade de incentivo à qualificação profissional contínua e, portanto, a maioria (quatro dos cinco participantes) não se caracteriza com Competência Digital suficiente para utilizar TDICs nos processos de ensino e aprendizagem de LE.

Na pesquisa ficou evidente que as percepções docentes perpassam, de forma não linear, por mais de um dos três níveis da Competência Digital – Conhecer, Utilizar e Transformar –, tomando por base tais percepções como objeto de estudo. Ou seja, muitas vezes os participantes não se reconhecem com mais de uma dessas competências porque não compreendem que elas fazem parte de processos que já foram normalizados (BAX, 2003) em suas vidas. Nesse sentido, é importante elucidar que uma das limitações desta pesquisa foi a dificuldade que os professores tiveram para definir o seu próprio nível de competência digital, por não saberem muito bem o que cada um deles contempla e se tratar de conceitos teóricos. Além disso, algumas das questões presentes nos instrumentos elaborados eram muito amplas e podem ter desviado as repostas dos participantes para outros assuntos. No entanto, o fato de os professores não perceberem suas Competências Digitais em apenas um nível especificamente, considerando as diferentes esferas nas quais eles utilizam as TDICs, pode impactar em um possível desdobramento desta pesquisa e possibilitar o desencadeamento de estudos posteriores na área da LA.

Considerando o exposto, permanecem alguns questionamentos, por exemplo, sobre a possibilidade de categorização das Competências Digitais de modo linear, visto que, notamos que os níveis de apropriação destas ocorrem de maneira não linear, considerando as diferentes esferas a que se aplicam.

Para finalizar, sugerimos alguns focos de estudos que podem ser desencadeados a partir deste trabalho: (1) uma análise dos elementos e práticas que constituem cada nível das Competências Digitais, especificamente, no ensino de línguas para a LA; (2) uma análise mais minuciosa dos cursos de formação continuada propostos pela SEDUC-SP, no que concerne ao desenvolvimento das Competências Digitais dos professores de inglês e no uso efetivo de TDICs em sala de aula; (3) uma análise, realizada por meio dos desdobramentos dessa pesquisa, sobre uma possível oferta e o *design* de um curso de formação continuada para os professores de inglês da rede pública, com foco no desenvolvimento das Competências Digitais para o ensino de LE; (4) uma discussão sobre a concepção de “Cultura Digital” e seus elementos (letramento digital, cidadania digital e tecnologia e sociedade), devido a sua emergência e ao número restrito de produções; (5) uma discussão sobre o campo da formação de professores de LE (a partir da seção 2.2 deste trabalho); e (6) a elaboração de uma “escala de referência” para análise das Competências Digitais, em termos de práticas pedagógicas, com base na proposta da UNESCO (2016) e a expansão das noções dos “elementos do nível de apropriação das Competências Digitais (Conhecer, Utilizar e Transformar)”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, F. J. **Liderança como prestação de serviço.** In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. (coords.). *Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil.* São Paulo: PUC-SP e Microsoft, 2006, p. 79-99.

ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. **Liderança, gestão e tecnologias:** para a melhoria da educação no Brasil. São Paulo: PUC-SP e Microsoft, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Conhecer e Desenvolver a Competência dos Professores de LE.** São Paulo: Contexto: Ensino Crítico da Língua Inglesa, 2006.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes, 2013.

ALMEIDA, M.; ELIZABETH, B.; VALENTE, J. A. **Políticas de tecnologia na Educação Brasileira:** histórico, lições aprendidas e recomendações. In: Centro de Inovação para a educação brasileira, 2016. Disponível em: <http://www.cieb.net.br/wp-content/uploads/2016/12/CIEB-Estudos-4-Politiclas-de-Tecnologia-na-Educacao-Brasileira.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ALMENARA, J. C.; DÍAZ, V. M.; GARRIDO, C. C. **Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado em TIC.** *Revista d'innovació educativa.* n.14, p.13-22, 2015.

BALESTRINI, D. C. S.; ROZENFELD, C. C. F.; MARQUES-SHÄFER, G. **A utilização de dispositivos móveis na prática de sala de aula da Educação Básica pela perspectiva de professores e professores/coordenadores.** In: MARQUES-SHÄFER, G; ROZENFELD, C. C. F. (orgs.) *Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco.* São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

BARCELOS, A. M. F. (2006). **Cognição de professores e alunos:** tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____ e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42

_____. A. M. F. **Researching beliefs about SLA:** A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches.* Dordrecht: Kluwer, p. 7-33, 2003.

BARROS, R. S. **Competências digitais para o trabalho na sociedade conectada:** estudo de caso em uma organização pública. 88p. Dissertação (Mestrado). Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, 2016.

BAUER, M. W.; GASKELL, G; ALLUM, N. C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento:** evitando confusões. In: _____. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAX, S. **CALL – past, present and future**. System, 2003.

BEHAR, P. A. et al. **Competências**: conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: BEHAR, Patrícia Alejandra (Org.). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 1. p. 20-41.

BERTOLDO, H. L.; SALTO, F.; MILL, D. **Tecnologias de Informação e Comunicação**. In: MILL, D. (Org.) *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018, p. 627-625.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BOCHNIA, B. A. **Habilidades informacionais dos estudantes de artes visuais multimídia**: uma abordagem da competência em informação e competência digital. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2015.

BORG, S. **Teacher cognition in language teaching**: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, v. 36, p. 81-109, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BUZATO, M. E. K. **Inclusão digital como invenção do cotidiano**: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 2008, p. 325 – 413.

_____. **Cultura digital e apropriação docente**: apontamentos para uma educação 2.0. *Educação. Revista Belo Horizonte*, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010.

_____. **Cultura Digital e Linguística Aplicada**: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Creatividad, innovación y cultura digital** - Un mapa de sus interacciones". *TELOS: Cuadernos de comunicación e innovación*, v. 7, n. 1, 2008, p. 50-52.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. **Formação Contínua de Professores em Contexto Presencial e à Distância**: Respondendo aos Desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 69-105.

COSER, D. S. **Mediação, interação, compreensão**: fazendo a diferença entre colaborar e cooperar. In: BUZATO, Marcelo El Khouri (org.). *Cultura Digital e Linguística Aplicada: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 19-43.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

DÍAZ, J.; PÉREZ, A.; FLORIDO, R. **Impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para disminuir la brecha digital en la Sociedad Actual**. Cultivos Tropicales, 2011, p. 81-90.

DUFVA, H. **Beliefs in dialogue: A bakhtinian view**. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 131-151, 2003.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Campinas: Papirus, 1996.

ESPÍNDOLA, J. **Percepção docente sobre os indicadores de competência digital**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Matemática e Tecnologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FERNANDES, A. A. **A leitura de hipertexto: uma análise da prática pedagógica de um docente de Língua Inglesa em laboratório de multimídia em uma escola da cidade de Fortaleza-CE**. 2009. 121f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

FERRARI, A. **Digital competence in practice: an analysis of frameworks**. Sevilha: JRC-IPTS, 2012.

_____. **DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe**. Sevilha: JRC-IPTS, 2013.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

KAIRALLAH, S. K. **Tecnologias digitais e ensino de língua inglesa: foco na aprendizagem híbrida**. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologia, 2018, São Carlos. Anais do CIET: EnPED: Aprendizagem e construção do conhecimento, [S.I.], 2018.

KHATCHADOURIAN, L. F. P. **O uso do smartphone em uma sala de aula de língua estrangeira em escola pública na ótica da teoria ator-rede**. Campinas, São Paulo: 2019.

KENNISNET. **Four in Balance Monitor 2015**. Zoetermeer: Kennisnet, 2015. Disponível em: https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/corporate/algemeen/Four_in_balance_monitor_2015.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

KENSKI, V. M. **Cultura Digital**. In: MILL, D. (Org.) *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018, p. 139-144.

KERCKHOVE, D. **Inteligencias en conexión: hacia una sociedad de la web**. Barcelona: Gedisa, 2009.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOUTROPOULOS, A. **Digital Natives: Ten Years After**. Journal of Online Teaching and Learning, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: everyday practices & classroom learning**. 2 ed. McGraw Hill, 2006.

LATOURET, B. **Reassembling the social: An introduction to actor-network theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LEIVA, J. A. A. **La competencia digital, relación con el resto de competencias básicas**. In: Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención em el aula. 1ª edição, 2010, Mijas Costa: Junta de Andalucía, 27-29 jan 2010. Disponível em: <http://redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/alvarezleiva.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

LEFFA, V. J. **A aprendizagem de línguas mediada por computador**. In V. J. Leffa (Org.), Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, p. 11-36, 2006.

_____. **Ensino de Línguas: passado, presente e futuro**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LÈVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LUCENA, M. **Integração das tecnologias na gestão escolar**. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. (coords.). Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil. São Paulo: PUC-SP e Microsoft, 2006, p. 27-35.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. (2001). **Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento**. Revista Complutense de Educación, 2001, p. 531-593.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa**. Educação & formação. Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.uece.br/redufor>. Acesso em: 18 nov. 2019.

MEAD, M. **Culture and Commitment: a study of the generation gap.** Nova Iorque: American Museum of Natural History, 1970.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. **Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge.** Teachers college record, v. 108, n. 6, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, J. M. **Caminhar com segurança na mesma direção.** In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. (coords.). Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil. São Paulo: PUC-SP e Microsoft, 2006, p. 57-63.

_____. **Principais diferenciais das escolas mais inovadoras.** Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/>. 2013. Acesso em: 14 mar. 2019.

MOREIRA, F. H. S. **Ensinar língua estrangeira na era da informação: um estudo de caso sobre apropriação do ambiente multimídia pelo professor.** 2004. 278p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004.

MOURA FILHO, A. C. L. **Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas.** In: SILVA K. A. et al (Orgs.) A formação de professores de línguas: Novos Olhares-Volume I. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 49-72.

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

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

PESSOA, F. **Livro do desassossego.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLLY, D.; BRANTLEY-DIAS, L. **TPACK: Where do we go now?** TechTrends, 2009.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants.** Part 1" On the Horizon v. 9 n. 5, 2001, p.1-6.

QUEIROZ, E. S. C. **Contribuições do meio virtual para a educação continuada de professores de língua estrangeira (inglês): (re)pensando o paradigma educacional.** 2005. 154p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

RAABE, A. L. A; BRACKMANN, C. P.; CAMPOS, F. R. **Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental**. São Paulo: CIEB, 2018. Disponível em: <http://curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em: 25 fev. 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.

RALSTON, A. T. **Parceria pública e privada para uma educação melhor**. In: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. (coords.). *Liderança, gestão e tecnologias: para a melhoria da educação no Brasil*. São Paulo: PUC-SP e Microsoft, 2006, p. 67-73.

RAMOS, R. C. G.; FIDALGO, S. S.; SPRENGER, T. M. **Formação inicial de professores de língua inglesa: o glocal em articulações entre universidade e escolas**. *The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 39, n. 2, 2018.

ROSA, F. R.; AZENHA, G. S. **Aprendizagem móvel no Brasil: gestão e implementação das políticas atuais e perspectivas futuras**. São Paulo: Zinnerama, 2015.

ROSSIT, F. H. A. **Educação Musical a Distância: Base de Conhecimento Docente para o ensino de Teclado**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ROSSIT, F. H.; MILL, D.; CORRÊA, A. G. **TPACK** (technological pedagogical content knowledge). In: MILL, D. (Org.) *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018, p. 642-646.

ROZENFELD, C. C. F. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. UFSCAR, São Carlos, 2007.

ROZENFELD, C. C. F.; MARQUES-SCHÄFER, G. **Tecnologias móveis e ensino de línguas estrangeiras: explorando conceitos e práticas**. In: LUCAS, P. de O.; Rodrigues, R. F. L. R. (Org.). *Temas e rumos na linguística (aplicada): questões empíricas, éticas, práticas*. 1.ed. Campinas: Pontes, v. 2, 2017, p. 229-254.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. In: *Revista Famecos*, v. 10, n. 22, 2003, p. 23-32,

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** In: *Revista Recet*, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

_____. **Desafios da ubiquidade para a educação**. In: *Revista Ensino Superior UNICAMP*, v. 9, p. 19-28, 2013.

SANTOS, L. M. A. **Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA:** um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 13, n. 1, mar. Belo Horizonte: 2013, p. 15-36.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista.** São Paulo: 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, Cambridge, p. 1-21, 1987.

SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. **Concepção, design e ferramentas de um ambiente virtual colaborativo de ensino-aprendizagem de língua espanhola.** In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 117-133.

TOMAYA, K. **Can technology end poverty?** In: Boston Review, 2010. Disponível em: www.bostonreview.net/forum/can-technology-end-poverty. Acesso em: 08 set. 2019.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores.** UNESCO, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209_por. Acesso em: 15 set. 2019.

UNESCO. **Tecnologias para a transformação da educação: experiências bem-sucedidas e expectativas.** UNESCO, 2014. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ci_preliminar_doc_tecnologias_transformacao_educacao.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

UNESCO. **Competencias y Estándares Tic desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente.** UNESCO, 2016. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Impresso (1)

Este questionário foi criado por uma aluna de pós-graduação da UNESP com o objetivo de investigar a familiaridade e uso de ferramentas tecnológicas por professores de inglês do Ensino Fundamental – Anos Finais. As informações nele obtidas serão analisadas, considerando as condições de seu ambiente de trabalho. Todas as informações coletadas serão utilizadas SOMENTE no meio acadêmico e contribuirão para uma pesquisa de mestrado. As identidades dos participantes serão totalmente preservadas e não serão divulgadas em hipótese alguma.

1) Nome: _____ Idade: _____

2) Em qual ano você leciona atualmente?

a) () 6º ano – E.F.

b) () 7º ano – E.F.

c) () 8º ano – E.F.

d) () 9º ano – E.F.

e) Outro:

3) Você acha que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) podem auxiliar os professores de inglês a desempenharem melhor seu papel na educação?

a) () Sim.

b) () Não.

c) () Em parte.

Justifique: _____

4) Você já utilizou/utiliza alguma ferramenta tecnológica para facilitar a construção de instrumentos avaliativos e/ou preparar sequências didáticas das suas aulas? Em caso afirmativo, quais são elas?

a) () Sim.

b) () Não.

Explique: _____

5) Na escola que você leciona, há rede Wi-Fi disponível para professores e alunos? Ela é estável/boa?

a) () Sim.

b) () Não.

6) Os equipamentos tecnológicos disponibilizados pela unidade escolar funcionam de forma satisfatória?

a) () Sim.

b) () Não.

Caso assinale a opção “Sim”, quais são eles? Caso a resposta seja não, explique.

7) Como você classifica seu nível de conhecimentos e habilidades para trabalhar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação de forma articulada à disciplina que ministra de Língua Estrangeira Moderna (inglês)?

a) () Emergente (não há uso em aula, para ensino, apenas técnico).

b) () Básico (a utilização da tecnologia é esporádica, com base em recursos básicos).

c) () Intermediário (o uso da tecnologia é frequente e permite o acesso a conteúdo e recursos, bem como o planejamento de aulas).

d) () Avançado (a utilização da tecnologia é regular e cotidiana. Os alunos participam também ativamente das aulas.).

8) De acordo com suas experiências, você considera essas ferramentas tecnológicas úteis para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa?

a) () Sim.

b) () Não.

c) () Em parte.

Explique: _____

9) Contando com o apoio de recursos tecnológicos, você utiliza algum material/recurso nas aulas de inglês com seus alunos?

a) () Sim.

b) () Não.

Caso assinale a opção “Sim”, quais aplicativos, plataformas ou sites você costuma utilizar nas aulas? _____

10) Você usa os recursos tecnológicos disponibilizados especificamente para os servidores da rede pública estadual, como por exemplo a plataforma online Currículo+ e a licença disponível do Office 365 (PowerPoint, Word, Excel e outros)?

a) () Sim.

b) () Não.

Justifique e explique: _____

11) Em sua opinião, as principais dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas no espaço escolar encontram-se em qual/quais categoria/s?

a) () problemas com a cultura escolar e dificuldades pessoais com esse tipo de inovação.

b) () necessidade de cursos e orientações técnicas auxiliando na formação contínua dos professores.

c) () dificuldades no manejo e escolha das ferramentas ofertadas por plataformas como Currículo +, pacote Office 365, entre outros.

d) () não há material tecnológico para subsidiar ações com recursos digitais diversificados na escola.

APÊNDICE B – Entrevista com o Professor

Esta entrevista será realizada por uma aluna de pós-graduação da UNESP com o objetivo de investigar a familiaridade e uso de ferramentas tecnológicas por professores de inglês do Ensino Fundamental – Anos Finais. As informações nela obtidas serão analisadas, considerando as condições de seu ambiente de trabalho. Todas as informações coletadas serão utilizadas SOMENTE no meio acadêmico e contribuirão para uma pesquisa de mestrado. As identidades dos participantes serão totalmente preservadas e não serão divulgadas em hipótese alguma.

1) Nome: _____ Idade: _____

2) Em relação à Cultura Digital, é exigido que nessa era o professor consiga estabelecer “relações interdisciplinares da computação com outras áreas do conhecimento, buscando promover a fluência no uso do conhecimento computacional para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica” (RAABE, BRACKMANN E CAMPOS, 2018). Segundo a sua prática de ensino e sua formação docente, poderia afirmar que você está inserido nesse ecossistema e que atende as suas demandas? Por quê?

3) Em face desse cenário, é necessário elucidar que “ler é mais do que identificar letras e números, palavras, desenhos, imagens etc. Para analisar e avaliar criticamente textos narrativos, verbais ou não verbais, é preciso identificar e problematizar as informações recebidas, conhecendo e usando os diferentes tipos de mídias, tanto para identificar como transformar as diferentes situações vividas no cotidiano e o seu contexto, por exemplo, sua escola ou comunidade” (RAABE, BRACKMANN E CAMPOS, 2018). Valendo-se dessa discussão, como você, professor de inglês, ensina a língua atualmente (metodologia, recursos utilizados, avaliação)?

4) “O conceito de Letramento Digital destaca os modos de ler e escrever informações, códigos e sinais verbais e não verbais com uso do computador e demais dispositivos digitais, abordando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso dos equipamentos e seus softwares com proficiência” (RAABE, BRACKMANN E CAMPOS, 2018). Poderia dizer que é letrado digitalmente o bastante para transmitir os saberes necessários aos alunos?

5) Se não, na sua opinião, o que falta para que possa ser? Se sim, o que fez para considerar-se de tal forma?

6) Você considera fundamental que um professor de inglês tenha proficiência nos saberes pedagógicos, curriculares e tecnológicos (MISHRA e KOEHLER, 2006) para lecionar atualmente?

7) Um outro tema importante para viver e conviver nessa era, é a Cidadania Digital. “Este conceito trata do uso da tecnologia de forma responsável pelas pessoas. Assim como a ética, é direito e dever de todos saber usar adequadamente as inovações tecnológicas que surgem ao nosso redor. A Cidadania Digital é formada por usuários tecnológicos (cidadãos digitais) responsáveis pelo uso apropriado da tecnologia. Trata de temas como acesso digital, comunicação digital, direito digital, responsabilidade digital, segurança digital, entre outros” (RAABE, BRACKMANN E CAMPOS, 2018). Você costuma abordá-lo em suas aulas? De quais formas?

8) Na sua opinião, quais são os impactos do ensino da Língua Inglesa em sua relação com o uso da internet e, conseqüentemente, no convívio e na tomada de decisões realizadas no espaço digital?

9) Em consonância aos temas anteriores, Tecnologia e Sociedade estão intrinsecamente interconectados. “Este conceito trata dos avanços das tecnologias da informação e da comunicação e da representação dos novos desafios para os indivíduos na sociedade. Aborda a tecnologia que transforma não só as formas de comunicação, mas também as formas de trabalhar, decidir, pensar e viver” (RAABE, BRACKMANN E CAMPOS, 2018). De acordo com essa conceituação, com base em quais conteúdos e/ou atividades você articularia Tecnologia e Sociedade com a disciplina de inglês na prática?

10) “Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural [...]. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (NOVA ESCOLA, 2018). Com base nisso, de que forma as práticas de ensino do professor de inglês podem contribuir para isso?

11) A respeito da ampliação da visão de letramento, ou seja, os multiletramentos, concebe-se também “as práticas sociais do mundo digital, no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação [...]. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, assume seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer [...]” (NOVA ESCOLA, 2018). O que você compreende por um ensino de “língua franca”? Qual o impacto das transformações da sociedade e da presença da tecnologia no ensino do inglês nesse contexto?

APÊNDICE C – Diário de Campo

Disciplina:	Data:	
Professor(a):	Ano/Série:	Aula:
Nº de alunos ausentes:	Nº de alunos presentes:	

1. Conteúdo abordado: _____

2. Planejamento de aula

- Tem objetivo claro?
- O objetivo foi apresentado aos alunos?
- Não planejou.

3. Forma de introdução do conteúdo

- Levantamento de conhecimentos prévios.
- Retomada da aula anterior.
- Momentos de reflexão e questionamento.

4. Metodologia

- Aplica atividades diversificadas.
- O(A) professor(a) circula entre as carteiras para tirar as dúvidas.
- Aula expositiva.
- Outro:

5. Recursos utilizados:

- Utiliza giz e lousa.
- Utiliza recursos multimidiáticos.
- Utiliza o livro didático.
- Utiliza material impresso.

6. Correção das atividades

- O professor apresenta apenas os resultados.
- O professor fez a correção detalhada e da abertura para o aluno tirar dúvidas.
- O professor atende individualmente os alunos com maiores dificuldades.

7. Organização da sala

- Individual.

() Agrupamentos.

() Coletivo.

8. Relacionamento entre professor e aluno:

() Regular.

() Satisfatório.

() Excelente.

9. Pontos positivos e de atenção: _____

10. Atividades propostas com o uso das TDICs: _____

APÊNDICE D – Questionário Online (2)

Questionário Online

Este questionário foi criado por uma aluna de pós-graduação da UNESP com o objetivo de investigar a familiaridade e uso de ferramentas tecnológicas por professores de inglês. As informações nele obtidas serão analisadas, considerando as condições de seu ambiente de trabalho. Todas as informações coletadas serão utilizadas SOMENTE no meio acadêmico e contribuirão para uma pesquisa de mestrado. As identidades dos participantes serão totalmente preservadas e não serão divulgadas em hipótese alguma.

***Obrigatório**

1) Nome: *

2) Quantos anos você tem de experiência na rede pública estadual de ensino? *

3) Quando, onde e qual foi a última vez que participou de uma formação continuada para o uso de tecnologia na educação? Responda apenas em caso afirmativo.

4) O que é Competência Digital para você? (responda breve e objetivamente, preferencialmente, sem recorrer à buscas na internet). *

Em relação às suas percepções sobre Competência Digital, assinale sim, não ou outros. Caso sua resposta seja outros, justifique. Lembre-se de relacionar suas respostas à disciplina de inglês.

5) Você faz uso de recursos digitais que guiem o aluno em sua aprendizagem de alguma forma, seja para preparar suas aulas ou utilizar as ferramentas em sala? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

6) Você usa ferramentas de produtividade e multimídia, como, por exemplo, editores de texto, imagem, vídeo etc.? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

7) Você costuma buscar informação na internet? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

8) Você utiliza as redes sociais para se comunicar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

9) Você utiliza metodologias e tecnologias um pouco mais sofisticadas, como simuladores, organizadores gráficos, buscadores temáticos e/ou ferramentas de colaboração? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

10) Você realiza atividades e/ou promove projetos que impactem na aprendizagem e impliquem a resolução de problemas reais com o uso da tecnologia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

11) Você usa a tecnologia para apoiar os estudantes na criação de produtos de conhecimento? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

12) Você usa a tecnologia para trabalhar competências como o engajamento pessoal, planejamento e gestão seus próprios objetivos e atividades? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

13) Você propõe atividades com tecnologias mais avançadas da área de programação e robótica? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

14) Você instiga seus alunos a desenvolver competências como colaborar, comunicar-se, criar com tecnologia, inovar e pensar criticamente? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Outro: _____

15) De acordo com sua percepção, classifique o seu nível de Competência Digital assinalando na opção que você mais se identifica, em relação ao uso das tecnologias digitais. *

Marcar apenas uma oval.

- a) Nível Conhece – Etapa Integração: possui a concepção das tecnologias digitais como ferramentas que facilitam a apresentação de conteúdo, a comunicação e a transmissão de informações.
- b) Nível Utiliza – Etapa Reorientação: as tecnologias digitais são adotadas como uma ferramenta que facilita a construção do conhecimento devido às suas características particulares: interatividade, formalismo, dinamismo, multimídia e hipermídia.
- c) Nível Transforma – Etapa Evolução: as tecnologias digitais permitem criar ambientes que integram sistemas semióticos conhecidos e que estendem aos limites humanos a capacidade humana de representar, processar, transmitir e compartilhar informações.

16) As suas percepções sobre a Competência Digital após responder esse questionário continuam as mesmas? Justifique. *

17) Em uma escala de 1 a 5, em que 1 representa o mínimo de dificuldade e 5 o máximo, avalie o grau de dificuldade em responder esse questionário online. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
