

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Amanda Penha Dias de Araujo

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO
PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

Rio de Janeiro
2025



Amanda Penha Dias de Araujo

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO PARA O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A663 Araujo, Amanda Penha Dias de
Práticas de letramento digital crítico para o ensino de língua inglesa na formação de professores / Amanda Penha Dias de Araujo. - Rio de Janeiro, 2025.

103 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Tecnologias da informação e comunicação. 3. Letramento digital. 4. Letramento crítico. 5. Formação docente. I. Santos, Gisele Abreu Lira Corrêa dos. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Amanda Penha Dias de Araujo

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO PARA O ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos (Orientadora)
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves
Colégio Pedro II

Prof^a. Dr^a. Andrea da Silva Marques Ribeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP/UERJ

Prof. Dr. Eduardo Folco Capossoli
Colégio Pedro II

Prof^a. Dr^a. Lidiane Aparecida de Alemida
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP/UERJ

Rio de Janeiro
2025

Dedico este trabalho a meus/minhas
companheiros/as de profissão e
nossos estudantes.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos, sem ela, nada disso teria se tornado realidade. Você tem minha gratidão e um espaço no meu coração para sempre.

À minha família, por todo o apoio, cuidado e paciência. Em especial aos meus pais, Cristina e Márcio, e à minha avó Rosa.

Às minhas amigas e meus amigos Guillermo, Andrea Metade, Júlia Roomie, Eloá, Mariana Monteiro, Bárbara, Mariana Levy, Katherine, Thuanny, Paula Martílio, Thaissa, Yasmin, Mariana Leivas, Michael, Marina, Thiago, Leo, Paula Rangel, Quezia e Daniel, pelas conversas, risadas e distrações que me mantiveram sã.

À turma de 2023 do MPPEB, com quem compartilhei tanto. Em especial a Livia, Vanessa, Camila, Luciana, Taís, Evelin e Rosane. Como foi bom ter vocês para vivermos juntos esse momento.

Ao Colégio Pedro II e ao MPPEB, pela formação engrandecedora. Aos professores do mestrado, pelas aulas instigantes e proveitosas.

Mais uma vez ao Colégio Pedro II, agora pela licença concedida, por me oportunizar exercer a docência e pelas experiências que alicerçaram meu caminho nesses últimos 9 anos.

À minha querida equipe de inglês, pelo incentivo e à professora Tânia por ter me substituído durante esse tempo.

Aos colegas do Departamento de Inglês, principalmente às do EdTech, pelas trocas e parcerias imprescindíveis.

À banca examinadora, pelas contribuições valiosas e suporte.

Às minhas alunas e meus alunos, na esperança de que aprendam tanto comigo quanto eu aprendo com vocês.

Às profissionais que acompanham minha saúde, principalmente à minha psicóloga Adriana Almeida, à minha psiquiatra Mariana Fonseca e à minha neurologista Nathane Braga. Nada poderia me preparar para essa etapa, tampouco sem vocês eu teria conseguido. Agradeço a atenção e a segurança que me transmitem.

Por fim, mas não menos importante, à minha princesa Aurora, meu amorzinho de quatro patas que é meu grande apoio emocional em todos os momentos.

“As that I can see no way out but through”

– Robert Frost

RESUMO

ARAÚJO, Amanda Penha Dias de. Práticas de Letramento Digital Crítico para o ensino de Língua Inglesa na formação de professores. 2025. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2025.

A necessidade de reinvenção dos professores diante das demandas do ensino remoto emergencial impostas pela pandemia da COVID-19, levou à urgência em aprender e/ou aprimorar nossas habilidades a fim de ter o contato com estudantes mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Muitos professores desenvolveram um trabalho imensamente prolífico e rico durante esse período. Entretanto, essa produção parece ter se detido ao período do ensino remoto, sendo interrompida pelas demandas requeridas pelo retorno ao ensino presencial. O interesse da presente pesquisa surge da carência de material de referência acerca das possíveis mudanças no uso das TDIC após o referido período crítico para a humanidade. Há a necessidade de investigar os novos rumos do trabalho mediado por tecnologias no retorno ao ensino presencial. A presente pesquisa investiga os processos de construção de práticas pedagógicas voltadas para a aquisição de habilidades em língua inglesa por meio do uso crítico das tecnologias digitais. A literatura acadêmica indica que o desenvolvimento do letramento digital crítico está relacionado à integração adequada das tecnologias digitais no ensino, à promoção de atividades que estimulem a reflexão crítica sobre os textos e ao incentivo à autoria e colaboração dos estudantes. O objetivo geral do estudo é incentivar práticas pedagógicas que visem propiciar o desenvolvimento do letramento digital crítico de estudantes de língua inglesa na educação básica, ou seja, a capacidade de utilizar de forma consciente e reflexiva as tecnologias digitais para a produção, análise e interpretação de textos na disciplina de língua inglesa. A pesquisa adota metodologia qualitativa, por meio do estudo de caso, com análise de dados gerados por meio de questionário online semiaberto respondido por professores/as de Língua Inglesa da Educação Básica do Brasil em efetivo exercício em sala de aula desde o período pré-pandemia. O questionário tem o intuito de investigar os impactos da utilização de TDIC no trabalho pedagógico realizado por tais participantes. Com os resultados desta pesquisa, pretendemos reforçar a importância de uma abordagem pedagógica que seja sensível às demandas e desafios do mundo digital em constante evolução. As respostas obtidas com o questionário foram mapeadas por meio de análise de livre interpretação. Atendendo aos objetivos específicos da pesquisa, foi ministrado um curso de extensão para docentes de língua inglesa visando conscientizar e promover práticas de letramento digital crítico. Após sua implementação, com o objetivo de divulgar a experiência, foi elaborado um *e-book*, que constituiu o produto educacional desta pesquisa, reunindo fundamentos teóricos e registros das aulas ministradas no curso. O material destina-se à formação docente e contribui para o trabalho pedagógico voltado ao letramento digital crítico dos estudantes, por meio do uso das TDIC. Assim, essa pesquisa aspira para a evolução dos estudos dessas tecnologias na educação mediante o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e inovadoras no ensino. Dessa forma, visamos resgatar o aproveitamento positivo de um legado do período pandêmico.

Palavras-chave: tecnologias digitais de informação e comunicação; letramento digital crítico; formação docente; ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

The need for teachers to reinvent themselves in the face of the demands of emergency remote teaching imposed by the COVID-19 pandemic led to an urgent need to develop and/or enhance our skills to mediate contact with students through digital information and communication technologies. Many teachers developed immensely prolific and rich work during this period. However, this production seems to have been confined to the remote teaching period, interrupted by the demands of the return to in-person teaching. The interest of the present research arises from the lack of reference material on the possible changes in the use of digital information and communication technologies after this critical period for humanity. There is a need to investigate the new directions of technology-mediated work upon the return to in-person teaching. This study investigates the processes of constructing pedagogical practices aimed at acquiring English language skills through the critical use of digital technologies. Academic literature indicates that the development of critical digital literacy is related to the proper integration of digital technologies in teaching, the promotion of activities that stimulate critical reflection on texts, and the encouragement of student authorship and collaboration. The main objective of this study is to encourage pedagogical practices that promote the development of critical digital literacy among English language students in basic education, that is, the ability to consciously and reflectively use digital technologies for the production, analysis, and interpretation of texts in the English language subject. The research adopts a qualitative methodology, through a case study, with data analysis generated from a semi-open online questionnaire answered by English language teachers in Basic Education in Brazil who have been in active classroom practice since the pre-pandemic period. The questionnaire aims to investigate the impacts of the use of digital information and communication technologies on the pedagogical work of these participants. With the results of this research, we intend to reinforce the importance of a pedagogical approach that is sensitive to the demands and challenges of an ever-evolving digital world. The answers obtained from the questionnaire were mapped through free-form analysis. To meet the specific objectives of the research, an extension course for English language teachers was offered to raise awareness and promote critical digital literacy practices. This extension course constituted the educational product of this research. After its implementation, and with the goal of disseminating the experience, an e-book was created that gathers theoretical foundations and records of the classes taught in the course. The material is intended for teacher training and contributes to pedagogical work focused on students' critical digital literacy using digital information and communication technologies. Thus, this research aspires to advance the study of these technologies in education by developing critical and innovative pedagogical practices in teaching. In this way, we aim to positively reclaim a legacy from the pandemic period.

Keywords: digital information and communication technologies; critical digital literacy; teacher education; English language teaching.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Início este trabalho de dissertação de mestrado com um pouco da minha trajetória. Me formei em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e cursei a pós-graduação *lato sensu* em Educação Tecnológica pelo CEFET/RJ.

Há quase 9 anos sou professora de inglês do Colégio Pedro II, já tendo lecionado em cursos livres e nas redes municipal e estadual do Rio de Janeiro. Hoje dedico-me majoritariamente aos anos finais do ensino fundamental, contudo já trabalhei em todos os segmentos da educação básica, do maternal à educação de jovens e adultos.

Ao desenvolver trabalho nesses diversos contextos ao longo dos anos, vivencio cada vez mais de perto a necessidade do inglês em nosso mundo globalizado e a visão dos aprendizes em relação a isso, além de como conhecer uma língua estrangeira pode beneficiar, gerando empoderamento e inclusão. Ao mesmo tempo em que ajuda a promover essa inclusão no mundo globalizado, também significa se apropriar da língua almejando consolidar uma formação enquanto pessoas críticas, reflexivas, atuantes e capazes de produzir de forma independente.

Desde 2020, os cenários sem precedentes que vemos vivendo, nos exigem capacidade de adaptação e reinvenção além do que jamais poderíamos imaginar. De modo a atender às nossas necessidades enquanto departamento, nos organizamos em Grupos de Trabalho, com destaque para os dedicados à cada série escolar e o de Educação Tecnológica (nomeado EdTech). Por já possuir experiência com o *Moodle* enquanto estudante, tanto na graduação quanto na pós, além de já demonstrar interesse por tecnologia na educação, decidi integrar o GT EdTech. Entretanto, foi a primeira vez que me deparei com o desafio de “estar do outro lado”, produzindo e gerindo conteúdo na plataforma.

Como parte vital de nosso trabalho durante esse período, um grande destaque foi a extremamente prolífica produção de material didático feita colaborativamente a muitas mãos para que pudéssemos dar conta do ensino remoto emergencial com qualidade. Essa organização fomentou também a tentativa de alcançar um caráter de convergência através da interação pelo AVA *Moodle* e da mediação pedagógica resultante.

O questionamento “para que utilizar tecnologias na educação” nunca esteve tão pujante, dado o ensino ter se tornado, na maior parte dos contextos, quase que exclusivamente mediado pelas TDIC, ainda que de um modo diferente da modalidade EaD. Mas como será que essa integração se deu na prática e com que caráter?

Na verdade, anterior a isso, já me questionava acerca do uso limitado das TDIC enquanto simples repositório de materiais ou a transposição do quadro para o projetor, algo frequente de se ver na realidade da educação. Busco aqui então maneiras de embasar mudanças que possam repercutir nas práticas de sala de aula com a integração das tecnologias.

Para dar mais esse passo em minha formação continuada, não poderia haver oportunidade melhor do que a de cursar o mestrado na própria instituição onde leciono, o que, se tratando de uma instituição primordialmente de Educação Básica, se mostrou uma experiência ímpar. Espero que a pesquisa seja de alguma contribuição a meus pares, nossos alunos e a quem mais esse trabalho possa encontrar pelo caminho.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Contexto do estudo.....	15
1.2 Problema de pesquisa.....	16
1.3 Revisão de literatura.....	17
2 OBJETIVOS	28
2.1 Objetivo Geral.....	28
2.2 Objetivos Específicos.....	28
3 JUSTIFICATIVA	29
4 REFERENCIAL TEÓRICO	30
4.1. Letramento Digital Crítico e o Ensino de Língua Inglesa	30
4.1.2. Letramento Digital Crítico e o ensino da Língua Inglesa na BNCC e PNE D	33
4.2. O modelo educacional Technological Pedagogical Content Knowledge - TPACK	37
5 METODOLOGIA	41
5.1 Tipo de pesquisa.....	41
5.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo	42
5.3 População e amostra.....	43
5.4 Instrumentos de coleta de dados	43
5.5 Metodologia de análise de dados	44
5.6 Descrição das etapas da pesquisa.....	45
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
6.1 Resultados do questionário	55
6.1.1 Perfil dos Participantes	55
6.1.3 Perspectivas de Letramento Digital Crítico	66
6.2. Implementação do Curso de Extensão	68

6.2.1	Estrutura do Curso.....	69
6.2.2.	Análise das Experiências e Produções dos Participantes.....	72
6.3.	Contribuições dos Participantes	89
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS: QUESTIONÁRIO		
	98
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO		102

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contexto do estudo

Considerando a necessidade de nos reinventarmos enquanto professores de modo a darmos conta das demandas do ensino remoto emergencial em que nos vemos inseridos com a pandemia da COVID-19, fomos desafiados, em maior ou menor grau, a deixar nossa zona de conforto e migrarmos para o meio digital. Em pouquíssimo tempo, encaramos a urgência de aprender e/ou aprimorar nossas habilidades a fim de ter nosso contato com estudantes mediados por tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante, TDIC). Tivemos que nos aprofundar no uso de recursos tecnológicos, gerenciar ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), trabalhar em conjunto para compartilhamento de conhecimentos e até fazer cursos para aprender a lidar com o que nos fosse requerido por este novo cenário.

Apesar da urgência e da necessidade de se “aprender enquanto faz”, não houve tempo hábil para uma reflexão e olhar críticos mais aprofundados sobre o trabalho realizado para muito além da resolução de problemas pontuais. Uma vez que nos distanciamos desse momento, temos a chance de aproveitar suas contribuições a fim de investigarmos seus impactos em nossas realidades de sala de aula presencial, dentro de suas (im)possibilidades; bem como de analisarmos nossas práticas a fim de aprimorarmos as mesmas de modo que nosso uso de recursos digitais seja, para além de um meio, promotor de letramento digital crítico (LDC).

O que se pode notar com o retorno ao presencial, todavia, é que muito do trabalho desenvolvido parece ter se detido ao período pandêmico, uma vez que as demandas do ensino presencial não nos possibilitam as mesmas trocas de experiências e disponibilidade de planejamento conjunto. Pressupõe-se também que tenha ocorrido uma diminuição do uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, já que as estruturas escolares nem sempre estão a nosso favor em termos de recursos materiais e humanos.

Partimos então da premissa de que os docentes adquiriram e expandiram suas experiências com o uso de TDIC para o ensino no período pandêmico, tendo, assim, o ensino remoto trazido aprendizados duradouros que podem ser aproveitados para ampliar, a partir de reflexões críticas, os potenciais de educadores como intelectuais transformadores, conceito este de Giroux (1997). Para tal, consideramos fundamental que, ao se utilizarem das TDIC no

processo de ensino-aprendizagem, professores promovam o uso delas para além das intenções de ludicidade e interatividade.

Além disso, outra percepção latente explicitada pelo ensino remoto foi a de que estudantes, em sua maioria, não dominam tecnologias para muito além de fins de entretenimento e de uso de mídias sociais, apresentando dificuldades básicas ao navegar em um AVA ou até não demonstrando letramento adequado no manejo de gêneros mais formais como *e-mail*. Em matéria da BBC News Brasil, dados da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) demonstram insuficiência de letramentos digital e midiático apresentadas por jovens ao buscar conhecimento na internet. É relevante destacar que, segundo a matéria, “Para o relatório da OCDE, a pandemia de covid-19, que fez com que parte significativa do processo educacional migrasse para a internet, aumentou a urgência de se lidar com esse tema (da alfabetização digital)” (Nativos, 2021).

Dessa forma, duas questões de políticas públicas que ganham mais evidência são: a necessidade de se garantir acesso a infraestrutura, recursos e plataformas digitais públicos e gratuitos para contribuir para o aprendizado dos estudantes e a formação (inicial e continuada) de professores para o uso desses recursos digitais. Ambas as questões não se restringem, porém, ao período pandêmico, não devendo ser esquecidas e negligenciadas, uma vez que elas já existiam antes e se mantêm pertinentes.

A presente pesquisa é voltada para a formação docente, principalmente, para fins de recorte, para professores de língua inglesa que atuem nos anos finais do ensino fundamental da educação básica. Com base no explicitado, este estudo pretende contribuir em alguma medida para o fomento de práticas pedagógicas de letramento digital crítico no ensino de língua inglesa através da utilização das TDIC na prática escolar. Sendo assim, visamos um aproveitamento de um legado do período pandêmico que pode ser considerado positivo.

1.2 Problema de pesquisa

O interesse da presente pesquisa surge a partir das possíveis mudanças no uso das TDIC neste novo contexto após tal período crítico para a humanidade tendo, de acordo com Nóvoa (2020), sido responsável por adiantar em anos um movimento já esperado para a educação. Carecemos de questionar quais rumos o trabalho mediado por tecnologias tomou no retorno ao

ensino presencial, com o intuito de investigar os impactos da utilização de TDIC no trabalho de professores e professoras de língua inglesa.

Com o avanço das tecnologias digitais, o letramento digital tornou-se uma competência essencial no século XXI. No contexto educacional, isso significa que os alunos precisam não apenas saber usar ferramentas digitais, mas também, por exemplo, entender e criticar a informação que encontram *online*. O LDC extrapola o uso técnico das ferramentas digitais: envolve a capacidade de analisar, avaliar e criar conteúdo digital de maneira crítica e ética. Isso é crucial para formar cidadãos capazes de navegar e contribuir de forma responsável no ambiente digital. O ensino de língua inglesa enfrenta desafios específicos, como a necessidade de integrar habilidades linguísticas com competências digitais. Isso é particularmente relevante em um mundo globalizado onde o inglês é frequentemente a língua predominante na comunicação.

Diante desse contexto, temos o seguinte problema de pesquisa que almejamos responder: como podemos fomentar práticas pedagógicas de letramento digital crítico no ensino de língua inglesa para a educação básica a partir da formação docente?

1.3 Revisão de literatura

Diversos movimentos relacionados à utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação antecederam a pandemia de COVID-19. Entretanto, com a migração para o ensino remoto, nos vimos, enquanto professores, obrigados a enfrentar desafios em diferentes graus, principalmente com relação às nossas competências em letramento digital, bem como as de nossos pares e estudantes.

É evidente a percepção de que esse inesperado contexto impactou as práticas pedagógicas, tendo, de acordo com Nóvoa (2020), sido responsável por adiantar em anos um movimento já esperado para (além de necessário) a educação. Em estudo desenvolvido pela pesquisadora Amanda Tolomelli Brescia, professora da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), observa-se que, após desenvolverem competências no período de ensino remoto, os professores, no momento presente que a pesquisadora chama de transpandemia, estão utilizando significativamente mais ferramentas tecnológicas tanto para a preparação de suas aulas quanto ao lecionar, ainda que quase metade dos sujeitos da pesquisa afirmem nunca ter realizado curso ou formação na área de tecnologia aplicada à educação (Brescia, 2023, Canal Conjugare no *YouTube*).

Adicionalmente, o ensino remoto evidenciou uma percepção subjacente de que a maioria dos estudantes não possui proficiência significativa em tecnologias além das destinadas ao entretenimento e ao uso de mídias sociais. Eles enfrentam, por exemplo, dificuldades fundamentais ao navegar em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e, em alguns casos, revelam limitações no domínio de gêneros formais, como o e-mail. Sendo assim, ainda que possamos considerar nossos estudantes como residentes digitais, conceito por White e Le Cornu, (2008), é crucial reconhecer a heterogeneidade de habilidades tecnológicas que apresentam. Nesse contexto, cabe aos professores desempenhar um papel ativo na tentativa de minimizar disparidades entre os estudantes, uma vez que:

“mesmo que muitos deles sejam experientes no uso da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais, frequentemente precisam de orientação para usá-la no caso de objetivos profissionais ou educacionais e para desenvolver uma compreensão crítica das potencialidades e armadilhas tecnológicas” (Dudenev, Hockly e Pegrum, 2016, p. 26).

Ainda de acordo com Dudenev, Hockly e Pegrum (2016), é imperativo que nós, professores, adquiramos um nível adequado de competência tecnológica, antes mesmo de nossos alunos. Além disso, é essencial promover o uso consciente e crítico das tecnologias, integrando-as de maneira pedagógica. Vale destacar que não se deve depender exclusivamente do esforço individual dos docentes, como vimos quase que em absoluto durante o período de ensino remoto. Tornam-se essenciais políticas públicas que assegurem esses avanços, tanto na formação inicial quanto na formação contínua dos professores.

No retorno ao contexto presencial, o trabalho mediado por tecnologias pode ter tomado diversos rumos, dependendo, por exemplo, da estrutura e recursos que as escolas de educação básica oferecem para fins educacionais. Entraves já antes vivenciados podem continuar a dificultar esses usos, cada vez mais imprescindíveis para uma educação compatível com o mundo atual. A sala de aula não pode, então, ser um mundo à parte; devendo ser, pelo contrário, um dos caminhos possíveis para que estudantes desenvolvam capacidades para interagir, se apropriar, ressignificar e agir no mundo.

Faz-se ainda mais imprescindível que haja políticas responsáveis por fornecer subsídios para equipar as escolas, além de formação continuada para que os docentes façam uso das TDIC também para fins pedagógicos. É interessante, contudo, que tais fins promovam o uso de ferramentas para além de intenções de ludicidade e interatividade. Esses usos podem ser aproveitados para ampliar, a partir de reflexões críticas, os potenciais de educadores como

intelectuais transformadores, conceito de Giroux (1997). O professor age como intelectual transformador ao “utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (Giroux, 1997, p. 6).

Se nos debruçarmos sobre documentos norteadores da educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou, ainda mais recente, a Política de Nacional de Educação Digital (PNED), podemos entender como, para além de previsto, premente o entrelaçamento das tecnologias à escola. Num paralelo, tanto as TDIC quanto a LI podem ser vistas como ferramentas ou instrumentos promotores de interação, fazendo com que as pessoas, ao se utilizarem das mesmas, tenham suas capacidades de contato e atuação ampliadas no mundo globalizado. Todavia, a questão está para além do acesso. É crucial proporcionar educação linguística e digital para que essa interação ocorra com agência, responsabilidade e autonomia, uma vez que “a Web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis” (Rojo e Barbosa, 2015, p. 119).

Com base em todo o explicitado, este estudo realiza também uma revisão sistematizada da literatura de modo a contribuir em alguma medida para um melhor entendimento do estado atual da produção de conhecimento na área, bem como delinear possíveis lacunas, almejando promover incentivo a pesquisas que venham a preenchê-las.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica para uma revisão sistematizada da literatura, utilizando como fonte de dados artigos científicos encontrados por meio de busca nas bases de dados acadêmicos: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Rede SciELO Brasil no mês de dezembro de 2023.

Para estabelecer a busca, foram selecionadas as seguintes *strings*: letramento digital crítico (todos os campos) “E” língua inglesa (todos os campos) “E” formação docente (todos os campos). A seleção foi aplicada em ambas as bases de dados, porém, uma vez que não houve resultados correspondentes na plataforma SciELO Brasil, a pesquisa se deteve, então, aos resultados do Portal de Periódicos da CAPES.

Foram obtidos quatro artigos e três editoriais, datando de 2015 a 2022, e totalizando sete documentos. Entretanto, uma vez que um dos artigos aparece duplicado, sua duplicação foi excluída desta pesquisa, reduzindo o número para seis documentos. Todos encontravam-se indicados na busca como de acesso aberto e estavam disponíveis, com exceção do artigo duplicado, no próprio Portal e/ou em sites redirecionados a partir desse. Os editoriais contavam

ainda com indicação de revisão por pares. O artigo que não estava sendo redirecionado corretamente a partir do Portal foi facilmente encontrado por meio do mecanismo de busca *Google* pelo título e nome de sua autora.

Para fins de organização por tabulação, foi mantida a ordem em que foram encontrados os artigos na busca do Portal. Todos os três (após exclusão da duplicação) foram selecionados para fazer parte desta revisão e então lidos em sua completude para análise e sistematização.

No tocante aos editoriais encontrados, esses foram redigidos pela Professora doutora Daniervelin Renata Marques Pereira para volumes da revista *Texto Livre*, mantida pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com um intervalo de dois anos, entre 2016 e 2020. Enquanto os editoriais em si representam apresentações dos artigos compilados nos respectivos volumes da revista, escolheu-se por revisar manualmente tais artigos de modo a levá-los em consideração para esta pesquisa. Para tal, utilizou-se critérios de inclusão e exclusão para definir a pertinência de cada artigo para a presente revisão.

Dessa forma, foram eleitos os seguintes Critérios de Inclusão (CI):

- letramento digital crítico no ensino da língua inglesa na educação básica ou;
- letramento digital crítico na formação de professores;
- abordagem do uso das TDIC no ensino da língua inglesa na educação básica ou;
- abordagem do uso das TDIC na formação de professores.

Já como Critérios de Exclusão (CE), têm-se os elencados a seguir:

- estudos duplicados;
- resenhas;
- estudos a respeito de níveis de escolaridade anteriores aos anos finais do ensino fundamental;
- estudos divergentes da temática abordada.

Para aplicação dos CI e CE, foram analisados o título, resumo e palavras-chave dos artigos encontrados. A maior parte foi excluída por não atender aos CI por suas temáticas não demonstrarem ser pertinentes à presente pesquisa, uma vez que os editoriais reúnem estudos diversos. Um dos artigos foi desconsiderado por ter como foco o ensino-aprendizagem de LI especificamente nos anos iniciais da educação básica, ainda que atravessado pelo uso das TDIC. Outro foi descartado também por se tratar de uma resenha de múltiplos textos.

Dentre os artigos reunidos através dos editoriais, foram selecionados três. Juntando-se esses aos artigos apontados diretamente pela busca ao Portal da CAPES, tem-se a seguinte tabela para organização:

Quadro 01– Trabalhos selecionados.

CÓDIGO	TÍTULO	AUTORIA	ANO	PUBLICAÇÃO
A1	Proposta de material didático digital para uma prática de formação docente no âmbito do projeto Línguas no Campus	Karina dos Reis Costantin, Gabriele Almeida de Moraes Pereira e Luciane Kirchhof Ticks	2022	LínguaTec (IFRS)
A2	Currículo do Ensino de Língua Inglesa e uso de tecnologias digitais previstos na BNCC	Silvio Ribeiro da Silva e Cinthia Alencar Pacheco	2020	REVEDUC (UFSCar)
A3	Ensino de Inglês, Tecnologias Digitais e Rupturas	Eliane Fernandes Azzari	2015	Revista X (UFPR)
A4	Formação Técnica de Professores do Ensino Médio para uso do Tablet Educacional: uma Pesquisa-ação	Elivelton Henrique Gonçalves, Fernanda de Oliveira Costa e Adelma Lúcia de Oliveira Silva Araújo	2016	Texto Livre (UFMG)
A5	Implicações docentes e discentes na utilização das novas TIC no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa	Luiz Henrique Mendes Brandão e Jesiel Soares Silva	2018	Texto Livre (UFMG)
A6	Software Livre na educação: uma experiência em cursos de formação docente	Daniele da Rocha Schneider, Sérgio Roberto Kieling Franco e Paulo Francisco Slomp	2016	Texto Livre (UFMG)

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apresentados são discutidos divididos nas seções categorizadas a seguir, sendo intituladas desta forma: *Formação de professores*; *Recursos de Ensino-aprendizagem*; *Processos de Ensino-aprendizagem*; *Políticas Públicas e Currículo*. A divisão das seções está construída a partir dos objetivos e temáticas que os estudos desenvolvem.

Formação de professores

Os artigos A1 e A6 tratam principalmente da formação inicial de professores. O estudo em A1 apresenta e discute a produção de um material didático digital (MDD) para um projeto parte de formação inicial de professores embasada no Modelo Cíclico de Design de Artefatos Digitais (MoDE), conceito de Reis (Costantin; Pereira; Ticks, 2022, p.97). No desenvolvimento, as autoras explicitam seu contexto de produção, os procedimentos escolhidos para produzir o material e os procedimentos utilizados para realizar a sua análise, se atendo às duas primeiras unidades do MDD produzido por elas.

Foram analisadas diferentes concepções de letramento, temáticas, gêneros textuais, plataformas digitais e ferramentas que compunham o MDD, bem como sua modalidade. Houve a elaboração de um protótipo, tendo este passado por aplicação e avaliação, que são as fases contempladas no artigo.

É pertinente ressaltar que a elaboração prevê uma correlação entre os conteúdos específicos do projeto sendo trabalhados por meio de plataformas como *Moodle*, *Meet*, *Canva*, *Miro*, entre outros, justificados pelas pesquisadoras: “há uma preocupação em instigar práticas multiletradas, como a produção de sentidos em diferentes modos semióticos, e a demanda por utilização de diferentes plataformas.” (Costantin; Pereira; Ticks, 2022, p.114). Avalia-se que essa elaboração desenvolveria uma prática de formação de interferência crítica e colaborativa, que é o objetivo principal do trabalho.

O artigo A6, também voltado para práticas na formação inicial, propõe uma disciplina eletiva de fluência tecnológica digital em cursos de licenciaturas, advinda de uma necessidade exposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica. Os autores reforçam a necessidade não só desta inclusão no ensino na universidade, como também da problematização do uso das TDIC.

A pesquisa analisa a utilização do sistema operacional livre GNU-Linux e, além de softwares livres e Recursos Educacionais Abertos (REA). Seus usos e significados são explicados, abrangendo os conceitos de coautoria e colaboração. Ao tratar da proposta da disciplina, que é de desenvolver a fluência tecnológica digital de licenciandos, os autores destacam a contribuição para o desenvolvimento do senso crítico: “Isso implica que maiores níveis de fluência potencializam as problematizações dos conteúdos de ensino e mediação do processo ensino-aprendizagem.” (Schneider; Franco; Slomp, 2016, p.202).

A importância da disciplina é também justificada no estudo ao contemplar a dimensão crítica: “É um investimento público que está possibilitando a formação de profissionais que não se tornarão meros usuários de algumas ferramentas digitais, desenvolvendo além da fluência tecnológica digital a criticidade e o espírito de colaboração.” (Schneider; Franco; Slomp, 2016, p.206). Evidencia-se, portanto, a necessidade de prover os professores em formação inicial de bases teóricas e do conhecimento técnico de instrumentos, além de propor reflexões e interações para que se desenvolvam com autonomia e potencializem suas capacidades de gerar transformação.

No campo da formação continuada docente, o estudo desenvolvido em A4 propõe uma pesquisa-ação com objetivo de “compreender a importância da formação contínua dos professores [...] como uma forma de possibilitar a adoção de novas tecnologias, especificamente

o Tablet Educacional, em suas propostas pedagógicas” (Gonçalves; Costa; Araújo, 2016, p.114). Os autores identificaram a necessidade de formação continuada de professores para uso de recurso fornecido por iniciativas públicas de fomento ao uso das TDIC para fins pedagógicos, o que motivou a pesquisa.

Por meio de políticas públicas que levaram à distribuição de *tablets* para os docentes de escolas de ensino médio de uma rede pública, foi dado acesso sem subsidiar igualmente a formação para o letramento digital desses professores. Pensando nisso, o estudo identifica e explica as fases exploratória e diagnóstica, de planejamento, e de desenvolvimento da proposta de intervenção elaborada para aplicação com o grupo de docentes na formação continuada em questão. Estes foram apresentados, para além das funcionalidades do *tablet* que receberam, também ao Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) e a aplicativos, conteúdos e sites com finalidades pedagógicas. Na conclusão, finalizaram a formação com a apresentação de elaboração de plano de aula utilizando o conhecimento adquirido para incorporar o uso do recurso *tablet*.

Uma ideia comum presente nos artigos é que a formação de profissionais na área de língua inglesa não se limita a desenvolver meros usuários de ferramentas digitais. Pelo contrário, busca desenvolver a fluência tecnológica digital, a criticidade e o espírito colaborativo dos futuros docentes. Essa abordagem vai além do simples manuseio de dispositivos e aplicativos; ela incentiva a reflexão sobre como essas tecnologias podem ser aplicadas de maneira significativa no contexto educacional. Ao cultivar a capacidade de análise crítica e promover a colaboração entre professores e alunos, estamos preparando os educadores para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada.

Recursos de ensino-aprendizagem

No artigo A5, cujo objetivo é “analisar as implicações docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa” (Brandão e Silva, 2018, p.1), essa análise é desenvolvida por meio da investigação do uso das TDIC pelos professores, ao mesmo tempo em que leva em consideração também a percepção dos estudantes. Na metodologia, questionários foram aplicados em escolas públicas e particulares de nível médio e suas respostas foram analisadas. Embora as públicas envolvidas na pesquisa recebessem subsídio por meio de programas como o PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), as escolas particulares apresentaram um melhor desempenho na análise proposta. Como resultado, os autores verificam a subutilização das TDIC em ambos os contextos, demonstrando que seu uso

poderia ir muito além, principalmente a partir do investimento em recursos para fins pedagógicos, de mais formação para o letramento digital dos docentes, do fornecimento de melhores condições de trabalho.

Considerando o contexto da pesquisa anterior sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino de língua inglesa, podemos argumentar que a integração dessas ferramentas no ambiente educacional é uma oportunidade para transformar a maneira como os alunos aprendem. Ao invés de apenas transmitir conhecimento, os professores podem criar experiências interativas e colaborativas, envolvendo os estudantes em atividades práticas e estimulantes. Além disso, as TDIC podem facilitar a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo a autonomia no aprendizado. Portanto, investir em formação docente e infraestrutura tecnológica é fundamental para aproveitar todo o potencial das TDIC e enriquecer o processo educacional.

Processos de Ensino-aprendizagem

A pesquisa desenvolvida em A3 introduz o seguinte objetivo: “(re)discutir possíveis interfaces entre a inserção das TDIC nos planejamentos e práticas pedagógicas de professores de inglês que atuam na rede pública e a educação crítica” (Azzari, 2020, p.1). A pesquisadora apresenta um contraponto ao destacar que “a relação entre as TDIC e os processos de ensino e aprendizagem tem protagonizado discursos que [...] associam essas tecnologias à complexa tarefa de renovar a educação fundamental brasileira” (Azzari, 2020, p.10). Esse discurso é amplamente difundido pelo sistema educacional ao incorporar as TDIC como recurso pedagógico.

A autora apresenta à discussão do assunto para que seja considerado criticamente, para além do que vemos normalizado pelo *status quo*: “Parece-me sensato, dessa forma, questionar pensamentos que [...] se referem às TDIC como se o ato de apropriação desses elementos para práticas didático-pedagógicas fosse, em si mesmo, capaz de gerar e sustentar reformas educacionais.” (Azzari, 2020, p.11).

É proposto que o letramento digital seja trabalhado na escola de maneira crítica, não sendo meramente de uso instrumental ou tecnicista: “na inserção criticamente orientada das TDIC, como parte integrante dos processos pedagógicos, uma possibilidade para a quebra da cadeia de discursos [...] que apagam contextos locais, realidades sociais e que ignoram as mudanças globais, nos processos de educação em língua inglesa” (Azzari, 2020, p.17).

A relação entre o ensino-aprendizagem da tecnologia e da língua inglesa, bem como a formação docente também são exploradas neste estudo: “Lançar mão de uma abordagem crítica

da educação e revisitar os propósitos do ensino e da aprendizagem da língua inglesa na escola básica na atualidade, ao dirigir o olhar para a inserção das TDIC são, portanto, premissas a serem incorporadas à formação inicial e continuada de professores.” (Azzari, 2020, p.22). A pesquisa se mostra inovadora ao propor o uso crítico das TDIC, mas também ao questionar a sua própria inserção na educação básica.

Em conclusão, a pesquisa apresentada destaca a relevância ao questionar discursos que simplificam a inserção das TDIC como mera renovação educacional, a autora propõe uma abordagem reflexiva e colaborativa. Essa perspectiva, aliada à formação inicial e continuada de professores, pode transformar a maneira como as TDIC são incorporadas na educação básica, promovendo uma visão mais ampla e consciente do potencial dessas ferramentas. Assim, a pesquisa não apenas contribui para o campo acadêmico, mas também oferece insights práticos para aprimorar o ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto escolar.

Políticas Públicas e Currículo

O artigo A2 tem como objetivo “relacionar as orientações sobre currículo de Inglês com o uso de tecnologias digitais na sala de aula ou fora dela” (Silva e Pacheco, 2020, p. 1). Nele, reforça-se o dado da mudança da BNCC do Ensino Fundamental em designar o inglês como disciplina obrigatória. Ao analisar o documento, verifica-se que a concepção de letramento presente no segmento de LI muitas vezes é limitada. A chamada “versão fraca refere-se à adaptação do aluno às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita, tendo destreza para aplicar esse uso segundo o momento impõe, mas sem grandes variações” (Silva e Pacheco, 2020, p. 7), não contemplando o letramento crítico.

Além disso, o texto relaciona o uso de TDIC ao ensino de LI conforme previsto na BNCC. Um trecho do documento explicita que as tecnologias digitais tratadas inclusive como conteúdo: “Aparece, ainda, como unidade temática do eixo leitura para o 9º ano, referindo-se ao objeto de conhecimento relacionado às informações em ambientes virtuais” (BRASIL, 2017 *apud* (Silva e Pacheco, 2020, p. 9).

O texto evidencia o paralelo na LI com o potencial das TDIC, na medida em que a BNCC se refere à LI “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” (Silva e Pacheco, 2020, p. 9). Como conclusão, os autores ainda reforçam a necessidade de uma apropriação e uso crítico tanto da língua quanto das tecnologias como modo de agir no mundo.

Nesse sentido, inferimos que o letramento digital crítico auxilia os futuros docentes a compreenderem profundamente as implicações éticas, sociais e políticas do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) previsto na BNCC da disciplina de língua inglesa. Isso inclui a análise crítica de fontes *online*, a avaliação da veracidade das informações e a conscientização sobre questões como privacidade e segurança digital. Além disso, o letramento digital crítico permite que os professores explorem estratégias pedagógicas inovadoras, incorporando ferramentas digitais de maneira reflexiva e criativa em suas práticas de ensino. Ao desenvolver essa competência, os educadores podem estimular os alunos a se tornarem cidadãos digitais responsáveis, preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais conectada.

Esta revisão de literatura destaca a importância do letramento digital crítico na formação de professores de língua inglesa, embora tenhamos encontrado um baixo total de artigos encontrados que dessem conta dos tópicos selecionados para a busca. Este fato demonstra carência de pesquisas na área, que se torna mais evidente ao contemplar o enfoque da formação docente.

A análise dos artigos selecionados revelou propostas e reflexões sobre a inserção das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa, destacando a importância das formações inicial e continuada dos professores para o uso efetivo dessas ferramentas. No entanto, também ficou evidente a escassez de pesquisas específicas sobre a dimensão crítica desse tema na formação docente, apontando para uma lacuna a ser preenchida no campo acadêmico. Muitos estudos concentram-se em habilitar o professor a utilizar recursos digitais, sem considerar a potencialidade desses recursos para o desenvolvimento do letramento digital crítico.

Diante desse cenário, é fundamental incentivar e promover pesquisas que explorem a integração do letramento digital crítico na formação de professores de língua inglesa. Essa abordagem visa aprimorar as práticas educativas e preparar os docentes para enfrentar os desafios contemporâneos. A reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais em conjunto ao ensino de língua inglesa representa um caminho para a promoção de uma educação transformadora.

A implementação do letramento digital crítico nas escolas de língua inglesa requer uma abordagem colaborativa e estratégica. Primeiramente, é essencial oferecer formação docente específica, por meio de *workshops*, cursos e outras formações que abordem o uso reflexivo e consciente das tecnologias digitais em sala de aula. Além disso, é fundamental integrar o letramento digital crítico ao currículo de língua inglesa, explorando questões éticas, privacidade e cidadania digital. A seleção e adaptação de recursos digitais relevantes também desempenham

um papel crucial, considerando como esses recursos se alinham aos objetivos de aprendizagem. Avaliações reflexivas devem ser incluídas, incentivando os alunos a refletirem sobre o uso das tecnologias. Parcerias com pais e responsáveis são importantes para envolvê-los no processo.

Por fim, é necessário monitorar e atualizar constantemente as práticas de letramento digital crítico, visando aprimorar as habilidades dos docentes e prepará-los para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Como objetivo geral da presente pesquisa, temos o intuito de investigar a formação continuada de professores de língua inglesa na educação básica visando o aprimoramento das práticas pedagógicas com as TDIC e o fomento do letramento digital crítico.

2.2 Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral descrito, temos os objetivos específicos subsequentemente traçados:

1. investigar, a partir de questionário, impactos da utilização das TDIC no trabalho de professores/as de língua inglesa e suas percepções após o período do ensino remoto, bem como perspectivas de letramento digital crítico dentre os entrevistados;
2. elaborar um curso de extensão “Letramento Digital crítico para Ensino de Língua Inglesa” para docentes de língua inglesa;
3. analisar as experiências e produções geradas a partir do curso como conscientizador e propulsor de práticas de letramento digital crítico;
4. elaborar um *e-book*: “Conectando o Ensino de Língua Inglesa a Práticas de Letramento Digital Crítico” para docentes com sugestões aperfeiçoadas com base nas contribuições dos participantes do curso de extensão, reunindo formas de propiciar pedagogicamente o letramento digital crítico por meio do uso das TDIC.

3 JUSTIFICATIVA

No momento pós-pandêmico em que nos situamos, podemos revisitar nosso prolífico e árduo trabalho desenvolvido ao longo do ensino remoto. Devemos, a partir desse trabalho e das habilidades aperfeiçoadas, partir para uma reflexão e olhar crítico mais aprofundados do que se faz possível conduzir em termos de uso das TDIC em práticas do ensino básico visando também contribuir para o desenvolvimento do letramento digital crítico.

Como justificativas à atual pesquisa, temos então os seguintes pontos de relevância e contribuições:

1. **Justificativa Acadêmica:** O aprimoramento dos estudos sobre a formação docente e a utilização das TDIC aplicadas à educação é essencial para entender como essas tecnologias podem ser integradas no processo de ensino-aprendizagem. Este estudo busca contribuir para a literatura acadêmica ao explorar práticas pedagógicas que utilizam TDIC, oferecendo uma base teórica sólida para futuras pesquisas.
2. **Justificativa Profissional:** A difusão de recursos e estratégias com o uso das TDIC para professores de língua inglesa da educação básica é de extrema relevância. Este estudo visa ampliar as perspectivas dos educadores quanto às potencialidades pedagógicas para o desenvolvimento do letramento digital crítico, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e facilitar a incorporação eficaz das TDIC nas práticas pedagógicas docentes.
3. **Justificativa Social:** A promoção do letramento digital crítico de estudantes é uma necessidade crescente na sociedade contemporânea. Este estudo pretende contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes no uso das tecnologias digitais, auxiliando os estudantes a navegar e interpretar o vasto universo de informações disponíveis na internet de maneira responsável e crítica.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta dissertação será dividido em duas partes principais para abordar de maneira abrangente os temas centrais do estudo. A primeira parte, intitulada “Letramento Digital Crítico e o Ensino de Língua Inglesa”, explorará como as competências digitais críticas podem ser integradas ao ensino de inglês, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Esta seção discutirá a importância de preparar os alunos para interagir de forma crítica com as tecnologias digitais, desenvolvendo habilidades que vão além do simples uso técnico.

A segunda parte, denominada “O Modelo Educacional Technological Pedagogical Content Knowledge - TPACK”, analisará o framework TPACK como uma abordagem para integrar tecnologia, pedagogia e conteúdo de maneira eficaz no ensino de línguas. Esta divisão é justificada pela necessidade de compreender tanto os aspectos críticos do letramento digital quanto como colocar em prática as estratégias pedagógicas que facilitam a integração tecnológica no ensino, proporcionando uma base teórica sólida para a pesquisa.

Por entendermos uma estreita proximidade entre os conceitos de globalização, do papel da língua inglesa no mundo atual e da crescente influência das tecnologias em nossas vidas e sociedade, nossa pesquisa vem tratar “do papel do professor na atualidade e da língua inglesa na sua relação social, política, ideológica e de poder com um mundo globalizado e digitalizado” (Santana, 2017, p. 20). Trazemos, diante disso, teóricos cujos estudos relacionam tais questões de forma crítica questionando relações de poder postas pela hegemonia.

4.1. Letramento Digital Crítico e o Ensino de Língua Inglesa

Como não considerar os icônicos memes sobre o/a professor/a de inglês e seu fiel rádio (Figura 1) para realizar as atividades de compreensão auditiva e trabalhar com músicas em sala de aula?

Figura 1 – Meme sobre professores de Língua Inglesa



Fonte: Reddit, 2025.

(https://www.reddit.com/r/ballutverso/comments/prhup3/era_assim_mesmo_na_%C3%A9poca_da_escola/)

Apesar de sabermos que o ensino-aprendizagem de línguas utiliza as mais diversas tecnologias desde muito anteriormente ao meme, devemos considerar o quanto já evoluímos (e estamos em constante evolução) para a inovação e ampliação do acesso as TDIC.

Tanto as TDIC quanto a língua inglesa podem ser vistas como ferramentas ou instrumentos promotores de interação, fazendo com que as pessoas, ao se utilizarem das mesmas, tenham suas capacidades de contato e atuação ampliadas no mundo globalizado. Entretanto, não se trata de uma questão somente de acesso. É necessária educação linguística e digital para que essa interação seja feita com agência, responsabilidade e autonomia, uma vez que “a Web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis” (Rojo e Barbosa, 2015, p. 119).

Ao falarmos da educação básica, por muito tempo houve a crença de que o estudante do século XXI seria um nativo digital, conceito de Prensky (2001), em oposição aos imigrantes digitais, categoria na qual estaria a maior parte dos professores regentes atualmente. Essa categorização se baseia na época de nascimento de cada indivíduo, se na era digital ou não. Mais recentemente, White Le Cornu (2011) traz os conceitos de visitantes digitais e residentes digitais. Faz mais sentido principalmente se levarmos em consideração que, primeiramente, o simples acesso à tecnologia muito recai sobre recortes socioeconômicos. Ainda mais ao analisarmos a fundo o uso que se faz das tecnologias digitais pelas pessoas com tal acesso. Em

tais categorias, pode haver pessoas de todas as idades, variando seu grau de familiaridade e conforto com a tecnologia.

Ainda sobre exclusão digital, “não consideramos suficiente equipar as escolas [...] se, ao mesmo tempo, não fomentamos condições político-pedagógicas a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, ética e responsabilidade social o exercício cotidiano de ensinar e aprender”. (Goulart, 2021, p.56-57)

Ao considerarmos nossos estudantes, ainda que residentes digitais, conceito por White e Le Cornu, (2008), devemos levar em conta a heterogeneidade de competências tecnológicas dos mesmos, cabendo a nós professores o papel de atuar no sentido de mitigar possíveis desigualdades, pois “mesmo que muitos deles sejam experientes no uso da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais, (os estudantes) frequentemente precisam de orientação para usá-la no caso de objetivos profissionais ou educacionais e para desenvolver uma compreensão crítica das potencialidades e armadilhas tecnológicas” (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, p. 26).

A sala de aula não pode, então, ser um mundo à parte; devendo ser, pelo contrário, um dos caminhos possíveis para que estudantes desenvolvam capacidades para interagir de modo a se apropriar, ressignificar e agir no mundo. Aqui age o professor como intelectual transformador ao “utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (Giroux, 1997, p. 6).

Dado tal contexto, as habilidades individuais e sociais descritas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) tornam-se fundamentais para que os estudantes possam exercer esse papel ativo e crítico no mundo contemporâneo. A sala de aula, como espaço de formação integral, deve incorporar práticas pedagógicas que promovam a leitura crítica da linguagem digital, a gestão da informação, a construção de conexões significativas e o (re)desenho de sentidos. Ao integrar essas competências digitais, o professor amplia sua atuação como intelectual transformador, preparando os estudantes não apenas para compreender os múltiplos canais de comunicação, mas para interagir com eles de forma ética, criativa e consciente. Assim, o ambiente escolar deixa de ser um espaço isolado e passa a refletir as dinâmicas sociais e tecnológicas que moldam a realidade, favorecendo a formação de sujeitos capazes de ressignificar o mundo por meio do diálogo e da ação.

Nessa perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos, criada pelo Grupo de Nova Londres em meados da década de 1990 e muito difundida e estudada no Brasil pela pesquisadora Roxane Rojo, se consolida como uma linha fundamental do letramento digital crítico (Windle *et al.*, 2017). Pela eventual necessidade de atualização do tempo, ao se basear na adoção da nomenclatura novos (multi)letramentos por Knobel e Lankshear (2007), Rojo e Moura (2019) explicam que tal adoção se dá não só pelo “universo aberto pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação” bem como pelas “mudanças provocadas nos letramentos pelas TDIC” (Rojo e Moura, 2019, p. 25).

Ainda que o termo original do conceito seja “literacy”, podendo ser traduzido como alfabetização ou letramento na língua portuguesa e gerando diferentes discussões, vamos trabalhar com a segunda possibilidade, falando de (multi)letramentos. Os autores acima adicionam, inclusive, que tal perspectiva de letramento se dá de forma que o que consideramos novo varia rapidamente em nossa sociedade de constantes mudanças.

Não fomos formalmente alfabetizados para realizar a leitura de textos multimodais, característicos do mundo digital, e ainda mais, para as possibilidades de interação com tais textos que são trazidas. O letramento crítico vale tanto para o fazer no âmbito das tecnologias quanto para o analógico. Para se inserir criticamente na história, tal inserção “solicita que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com o material que a vida lhes oferece” (Freire, 1980, p.26).

Não obstante, antes mesmo de nossos estudantes, ainda segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), nós professores devemos ser capazes de desenvolver certo grau de competência tecnológica. Para além disso, é indispensável que procuremos fomentar tal uso para que seja consciente e crítico por recurso do uso pedagógico dos meios digitais. Cabe ressaltar que não se deve valer só do esforço individual dos docentes (como muito se viu com o período do ensino remoto), se fazem imprescindíveis políticas públicas que venham a dar conta de tais desenvolvimentos tanto na formação docente inicial quanto na continuada.

4.1.2. Letramento Digital Crítico e o ensino da Língua Inglesa na BNCC e PNED

Nesta seção, a análise será dada a partir da correlação com capítulos do livro “Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa” (Silva e Xavier, 2021). Para fins de recorte, no presente estudo focaremos nos anos finais do ensino fundamental da educação básica.

Ribas (2021), a partir de seu estudo de pós-doutorado, analisa a BNCC considerando suas abordagens ao tratar de letramento digital. Ao considerar as competências gerais e específicas encontradas, descreve que o documento “não se limita a uma habilidade operacional, técnica, restrita a saber manipular ferramentas digitais” (Ribas, 2021, p. 231). Em contraponto, a autora coloca em xeque tais concepções no tocante à elaboração de habilidades e competências, nas quais se transmite exatamente o oposto.

Ao se listar na BNCC de Língua Inglesa as habilidades a serem desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental, temos, para todos esses anos de escolaridade, uma mesma proposta de exploração de ambientes virtuais, tendo cada ano um objetivo diferente, entretanto, seguindo o mesmo padrão de colocar o estudante como consumidor de informações encontradas em âmbito digital. Foram selecionados os trechos mais pertinentes do documento para tal análise:

(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.

(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.

(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.

(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.

A preconização do papel de análise crítica por parte do estudante aparece em somente duas habilidades que preveem a investigação e curadoria de fontes e informações, como a do 7º ano e uma do 9º ano. Verbos como **explorar** e **reconhecer**, que dominam as normativas acima, demonstram a predominância de uma característica mais passiva.

Somente encontramos a indicação do papel de agência por parte do estudante nas duas habilidades citadas abaixo, uma no 8º e outra no 9º ano, em que se propõe a produção de textos. Além disso, em concordância com Ribas (2021), textos esses que aparecem somente localizados

no eixo da escrita do documento, ainda que os gêneros sugeridos apresentem características multimodais, sendo tal potencial desconsiderado.

(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

A autora discute ainda como isso reflete uma oposição presente no documento, na concretização de seus pressupostos, entre práticas hegemônicas no ensino de inglês como língua estrangeira e o que apontam os estudos de letramentos: “a tendência é se privilegiar concepções de ensinar e aprender uma língua já arraigadas na educação brasileira, [...] limitando o desenvolvimento da criticidade dos estudantes ao perpetuar um enfoque em habilidades linguísticas” (Ribas, 2021, p. 232).

A promulgação da Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), representa um avanço significativo na integração das tecnologias digitais ao processo educacional brasileiro. Com o objetivo de promover uma formação cidadã, crítica e inclusiva, a PNED está estruturada em quatro eixos fundamentais: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital, e Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A seguir, serão transcritos os principais trechos da legislação que delineiam estratégias prioritárias, diretrizes de formação docente, acesso à infraestrutura e promoção da cultura e dos direitos digitais, evidenciando o compromisso do Estado com uma educação conectada às demandas da sociedade contemporânea.

PNED (Brasil, 2023)

Eixos estruturantes e objetivos:

I - Inclusão Digital;

II - Educação Digital Escolar;

III - Capacitação e Especialização Digital;

IV - Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Acesso a recursos e ferramentas e a infraestrutura de conectividade

Art 3º

III - cultura digital, que envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados;

IV - direitos digitais, que envolve a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais, nos termos da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais), a promoção da conectividade segura e a proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial crianças e adolescentes;

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar:

IX - promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação;

X - promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino.

Art 4º

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Capacitação e Especialização Digital:

V - implantação de rede de programas de ensino e de cursos de atualização e de formação continuada de curta duração em competências digitais, a serem oferecidos ao longo da vida profissional;

VIII - promoção de ações para formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras;

Art 5º

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação:

VI - criação de estratégia para formação e requalificação de docentes em TICs e em tecnologias habilitadoras.

Art. 6º No âmbito da Política Nacional de Educação Digital, a implementação dos seguintes eixos habilitadores constituirá dever do poder público, observadas as incumbências estabelecidas nos arts. 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I - viabilização do desempenho digital de conectividade, capital humano, uso de serviços de internet, integração de tecnologia digital, serviços públicos digitais e pesquisa e desenvolvimento em TICs;

II - desenvolvimento, nas redes e estabelecimentos de ensino, de projetos com o objetivo de promover as competências digitais e métodos de ensino e aprendizagem inovadores, fundamentais para o desenvolvimento acadêmico;

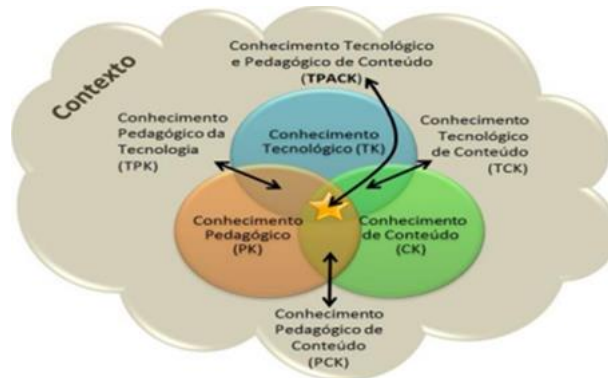
A leitura dos trechos selecionados da PNED revela uma política pública que não se limita à inserção de recursos tecnológicos nas escolas, mas que propõe uma transformação estrutural na forma como se concebe o ensino e a aprendizagem no Brasil. Ao enfatizar a formação de professores em competências digitais, a proteção de dados pessoais, a promoção da cultura digital e o desenvolvimento de projetos inovadores, a PNED aponta para uma educação que valoriza tanto o acesso quanto o uso crítico e ético das tecnologias. A incorporação da obrigatoriedade da educação digital na LDB reforça esse compromisso, exigindo do poder público não apenas investimentos em infraestrutura, mas também ações contínuas de formação e pesquisa. Trata-se, portanto, de uma política que reconhece a centralidade da educação digital na construção de uma sociedade mais justa, democrática e preparada para os desafios da era digital.

4.2. O modelo educacional Technological Pedagogical Content Knowledge - TPACK

O *framework* TPACK (sigla para *Technological Pedagogical Content Knowledge*, em português Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo) foi elaborado por Koehler & Mishra (2005) a partir da Base de Conhecimentos de Lee Shulman (1986, 1987). Tal modelo educacional representa a coadunação entre conteúdo, pedagogia e TIC utilizadas para fins pedagógicos.

Os autores apresentam um panorama histórico sendo dividido pelos elementos que integram o diagrama de Venn representativo do *framework* (Figura 2). Não vamos nos debruçar sobre o Conhecimento de Conteúdo (CK) e o Conhecimento Pedagógico isoladamente (ou sua interseção), uma vez que são aspectos previstos de serem inerentes à formação e à prática docentes, para focar então no Conhecimento Tecnológico (TK) e suas respectivas interações.

Figura 2 – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo (TPACK)



Fonte: Adaptado de Koehler & Mirsha, 2008a *apud* Cibotto e Oliveira, 2017.

Por conta da celeridade e transitoriedade características do desenvolvimento da tecnologia, é preciso desenvolver modos de pensar e trabalhar com a tecnologia que não dependam das ferramentas específicas, mas que seja feito de maneira que independe de quais sejam (Harris *et al.*, 2009). Em razão disso, o trabalho com as tecnologias digitais exige que os professores, ao adotarem seu uso pedagógico, Esse acaba sendo mais um motivo pelo qual os professores necessitam de formação e desenvolvimento contínuos ao longo da carreira, uma vez que, ao adotarem seu uso pedagógico, o trabalho com as tecnologias digitais traz tal demanda (Koehler; Mishra, 2008b).

O TK compreende desde as tecnologias mais habituais e tradicionais (livros, quadro, caneta etc) até as TDIC. Já os Conhecimentos Pedagógico da Tecnologia (TPK) e o Tecnológico do Conteúdo (TCK) se referem respectivamente à utilização de recursos tecnológicos aplicados ao ensino-aprendizagem e à compatibilidade e adequação entre os conceitos e conteúdos e a tecnologia de escolha por meio da qual serão ensinados. O “TPK é o conhecimento da existência de diversos componentes e recursos tecnológicos e, como eles podem ser utilizados no cenário de ensino e aprendizagem e vice-versa” (Mishra; Koehler, 2006, p.1028). E o “TCK é o conhecimento sobre a maneira pela qual a tecnologia e conteúdo estão reciprocamente relacionados” (Mishra; Koehler, 2006, p.1028).

Vale ressaltar que a ampla maioria das ferramentas existentes não foram desenvolvidas para fins educacionais, logo, para os autores, é importante saber flexibilizar a utilização dessas ferramentas digitais de maneira a fazê-las servir ao seu objetivo pedagógico. Harris *et al.*, (2009) também afirmam que muitas vezes os professores não têm o conhecimento e as habilidades de que precisam para adaptar e usar essas tecnologias com eficácia no ensino.

Por fim, o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico da Tecnologia (TPACK) representa a integração dinâmica entre os três saberes — conteúdo, pedagogia e tecnologia — em um modelo que reconhece a complexidade do ensino na era digital. O TPACK não se limita à sobreposição desses conhecimentos, mas propõe uma abordagem contextualizada, em que o professor precisa compreender como utilizar tecnologias de forma pedagógica e adequada ao conteúdo específico, considerando as necessidades dos alunos e os objetivos educacionais. Essa intersecção exige do docente não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade didática e capacidade de adaptação constante frente às mudanças tecnológicas. Assim, o framework TPACK se consolida como uma ferramenta teórica e prática essencial para a formação docente contemporânea, especialmente em um cenário educacional que demanda inovação, criticidade e fluência digital.

Acreditamos também ser relevante e um possível significativo norteador do trabalho com o LDC os cinco recursos propostos por Hinrichsen e Coombs (2013) enquanto modelo de integração das habilidades de letramento digital crítico ao currículo. Os autores, na tentativa de definir letramento digital para que o mesmo possa ser implementado institucionalmente, revisitam o modelo de quatro recursos desenvolvido por Luke e Freebody (1990 e 1999) e, a partir desse, propõem um novo enquadramento (*framework*) em que elaboram a respeito de cinco recursos do letramento digital crítico, sendo estes: decodificação, produção de sentido, uso, análise e persona (*decoding, meaning making, using, analysing and persona*).

Quanto a definir, os autores entendem como “identificar uma posição ideológica dentro dos discursos da tecnologia que estão contestando” (2013), justificando tal necessidade a partir das problemáticas, contextos e contradições na integração do letramento digital no currículo, que apresentam limitações quanto, por exemplo, classificação de ferramentas e habilidades, além das mudanças rápidas e constantes na tecnologia.

A partir de uma análise dos diferentes termos utilizados ao se falar de letramento digital, as posições que representam cada visão podem ser identificadas nos mesmos, tendendo

historicamente a uma disputa entre os determinismos tecnológico e social, disputa caracterizada principalmente pela oposição de ideias a respeito da (não)neutralidade da tecnologia.

Na imagem a seguir (Figura 3), encontramos as premissas dos cinco recursos definidas a partir das concepções presentes no trabalho dos autores.

Figura 3 – O modelo dos cinco recursos do letramento digital crítico



Fonte: Adaptado de Hinrichsen e Coombs (2014), *apud* Pereira e Pinheiro, 2020.

Cada um dos cinco recursos se abre em um leque de possibilidades a se dar conta enquanto integra o currículo ao trabalho com o Letramento Digital Crítico (LDC). A decodificação ultrapassa a leitura técnica dos códigos digitais, exigindo compreensão dos formatos, linguagens e estruturas que compõem os ambientes digitais. A produção de sentido envolve a capacidade de interpretar e atribuir significados aos conteúdos digitais, considerando os contextos socioculturais em que estão inseridos. O uso diz respeito à apropriação funcional e estratégica das tecnologias, com foco na resolução de problemas, na comunicação e na criação colaborativa. A análise propõe uma leitura crítica dos discursos, das intenções e dos impactos das mídias digitais, promovendo uma postura ética e reflexiva diante da informação. Por fim, a persona refere-se à construção da identidade digital, à consciência sobre a presença *online* e à responsabilidade na atuação nos espaços virtuais. Integrar esses recursos ao currículo é reconhecer que o trabalho com o LDC não se limita ao domínio técnico, mas se expande para formar sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade digital.

5 METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos o tipo de pesquisa, a caracterização e forma de ingresso no campo, os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise de dados.

5.1 Tipo de pesquisa

Iniciamos o desenvolvimento da metodologia considerando inicialmente a pesquisa-ação; contudo, identificamos maior adequação no que concerne ao estudo de caso. A presente pesquisa será, portanto, de abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e de análise crítica, do tipo estudo de caso. O estudo de caso, conforme Ludke e André (2018), permite uma análise de contextos específicos, proporcionando uma compreensão aprofundada das práticas e dos desafios enfrentados pelos professores.

Essa metodologia é ideal para explorar fenômenos em seus contextos naturais. No caso dos professores de língua inglesa participantes do curso, isso significa investigar como as TDIC são integradas às aulas, quais ferramentas são utilizadas e como os docentes percebem a resposta dos alunos a essas tecnologias. O estudo de caso permite o uso de múltiplas fontes de dados, como questionários, entrevistas, observações e análise de documentos, o que pode enriquecer a pesquisa e fornecer uma visão mais completa de seu objeto. Sendo assim, mostra-se útil para explorar novas práticas e inovações que ainda não foram amplamente estudadas.

O curso de extensão “*Letramento Digital Crítico para o Ensino de Língua Inglesa*” atrelado a esta pesquisa delimitou a população do estudo de caso. Ministrado em fevereiro de 2025 pelas autoras, por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, o curso possibilitou uma aproximação significativa entre as pesquisadoras e os participantes. Essa interação ocorreu tanto de forma síncrona, por meio de videoconferências, quanto de forma assíncrona, através de um ambiente virtual de aprendizagem, favorecendo o diálogo, a troca de experiências e a geração de dados relevantes para a investigação.

Como instrumento de geração de dados, com o objetivo de conhecer experiências e percepções, mapear necessidades e identificar desafios e barreiras enfrentados pelos docentes

para a implementação do Letramento Digital Crítico (LDC) na sala de aula presencial, propusemos um questionário *online* (Apêndice A), com tempo estimado de cinco minutos para preenchimento. Tal questionário investiga práticas posteriores ao período de ensino remoto, funcionando como fase exploratória, segundo Thiollent (1986), a fim de verificar situacionalmente o uso pedagógico das TDIC por professores de língua inglesa da educação básica.

A partir dos dados obtidos por meio do questionário *online* disponibilizado aos participantes do curso de extensão, produzimos um produto educacional em formato de *e-book*, intitulado “*Conectando o Ensino de Língua Inglesa a Práticas de Letramento Digital Crítico*”, que será disponibilizado no site do mestrado MPPEB e no Portal eduCapes.

5.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

Inicialmente, o campo de estudo foi delimitado ao estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de restringir geograficamente a participação e considerar a proximidade das pesquisadoras com os docentes locais. No entanto, atendendo à solicitação da coordenadoria do curso de extensão, optou-se por ampliar a oferta para todo o território nacional, estendendo a participação a professores de diferentes regiões do Brasil.

O primeiro contato com os docentes participantes ocorrerá por meio da plataforma Moodle utilizada no curso. Esse contato inicial tem como finalidade principal esclarecer os aspectos fundamentais da pesquisa. Serão apresentados os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos, os potenciais riscos e benefícios, bem como as garantias de confidencialidade. Será enfatizada a natureza voluntária da participação, assegurando aos participantes o direito de recusar ou se retirar da pesquisa em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Também será confirmada a inexistência de custos associados à participação e a previsão de indenização em caso de eventuais inconvenientes.

Todas essas informações serão formalizadas e reforçadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), que incluirá os dados de contato da pesquisadora responsável.

Por não haver local físico definido para a realização da pesquisa nem vínculo institucional direto com os participantes, esta investigação dispensa carta de anuência.

5.3 População e amostra

A população do estudo será composta por docentes de língua inglesa dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da educação básica que atuem em colégios ou institutos das esferas federal, estadual, municipal e/ou em instituições particulares de ensino. Tais segmentos da educação básica foram julgados mais adequados, pois são os que têm o ensino de língua estrangeira como obrigatório no país.

Tendo em consideração o ensino de língua inglesa como histórica e contextualmente a fim do uso de recursos tecnológicos, vimos o momento pandêmico potencializar tal proximidade. Levaremos em conta, diante disso, a experiência dos docentes que atuaram no ensino remoto na investigação proposta pelo questionário, avaliando os possíveis impactos no retorno ao presencial e na relação com a promoção de letramento digital crítico.

Para nossa amostra, pretendemos analisar as respostas de até 100 participantes, conforme o alcance do questionário ou a recorrência das respostas ao mesmo. De acordo com Moreira e Caleffé (2008), uma das vantagens do uso de questionários é a possibilidade de uma alta taxa de retorno. Se for o caso, serão considerados os membros que puderem fornecer informações mais relevantes de acordo com o julgamento das pesquisadoras, a partir de uma abordagem intencional, conforme indicam Costa e Costa (2015).

5.4 Instrumentos de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados será um questionário semi-estruturado *online* (Apêndice A), a ser respondido pelos docentes interessados em participar do curso de extensão. Esse instrumento foi elaborado com o objetivo de reunir dados relevantes para a caracterização dos participantes e, conseqüentemente, para a definição da amostragem da pesquisa. Além disso, o questionário permite que os respondentes compartilhem informações mais detalhadas sobre suas práticas pedagógicas, opiniões e crenças, favorecendo uma compreensão mais ampla do contexto investigado.

Na primeira seção, o questionário busca identificar as características profissionais dos participantes e confirmar sua atuação na regência de turma durante o ensino remoto emergencial devido à pandemia de COVID-19. Na segunda seção, as perguntas abordam as concepções e os usos que os professores fazem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Na terceira seção, pretende-se compreender como os docentes integraram e continuam a integrar as TDIC em suas práticas pedagógicas.

Paralelamente à aplicação do curso de extensão para docentes, serão coletadas as opiniões e produções dos participantes, oriundas das atividades propostas, as quais poderão complementar as análises realizadas. Essas análises servirão de base para a elaboração do produto educacional: o *e-book* intitulado Conectando o Ensino de Língua Inglesa a Práticas de Letramento Digital Crítico.

5.5 Metodologia de análise de dados

Será utilizada a análise de livre interpretação (ALI) proposta por Anjos, Rôças e Pereira (2019) que constitui uma abordagem qualitativa que valoriza a escuta sensível e a leitura interpretativa dos dados, permitindo ao pesquisador captar nuances, sentidos implícitos e subjetividades presentes nas respostas dos participantes. No contexto do curso de extensão, essa metodologia se mostra especialmente pertinente, pois os questionários aplicados buscam compreender não apenas aspectos objetivos da atuação docente durante o ensino remoto emergencial, mas também as concepções, experiências e significados atribuídos às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A ALI possibilita que o pesquisador vá além da categorização rígida, abrindo espaço para uma análise mais rica e dialógica, que considera os contextos individuais e coletivos dos professores participantes.

Ao aplicar a ALI voltada à integração das TDIC nas práticas pedagógicas, torna-se possível identificar estratégias criativas e desafios enfrentados pelos docentes na incorporação das tecnologias ao cotidiano escolar. A análise não se limita à frequência ou tipo de uso das ferramentas digitais, mas busca compreender como esses usos se articulam com as concepções pedagógicas, os valores educacionais e as condições materiais de trabalho. Nesse sentido, a ALI contribui para revelar dimensões invisibilizadas por abordagens mais estruturadas, oferecendo subsídios para reflexões críticas sobre a formação docente, a cultura digital escolar e os caminhos possíveis para uma educação mais significativa e conectada com a realidade dos professores.

5.6 Descrição das etapas da pesquisa

1ª etapa: Será proposto e aplicado um curso de extensão para docentes, cujo planejamento está descrito na seção *Produto Educacional*. Com base nas necessidades identificadas na literatura, o curso será direcionado aos professores participantes. Durante sua realização, serão coletados dados dos participantes com o objetivo de verificar a validade e a replicabilidade da proposta, além de identificar possíveis áreas de melhoria.

2ª etapa: Consistirá na geração de dados por meio da aplicação de um questionário semi-estruturado aos docentes que participarem do curso. Esse instrumento será dividido em três seções principais:

- **Identificação de Características Profissionais:** Coleta de informações sobre formação, experiência e atuação dos professores durante o ensino remoto emergencial.
- **Concepções e Usos das TDIC:** Investigação das percepções dos docentes sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e seus usos nas práticas pedagógicas.
- **Integração das TDIC na Prática Pedagógica:** Análise de como os professores têm integrado as TDIC em suas aulas, incluindo estratégias adotadas, desafios enfrentados e impactos percebidos.

3ª etapa: Análise dos dados gerados a partir da *Análise de Livre Interpretação (ALI)*, conforme proposta por Anjos, Rôças e Pereira (2019). Será realizada a análise das necessidades identificadas nas respostas ao questionário. Após a coleta dos dados, proceder-se-á a uma análise detalhada das informações obtidas, com o intuito de identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes no uso das TDIC. Essa análise servirá de base para o aprimoramento do curso de extensão, de modo a atender às necessidades específicas dos participantes. Também será realizada análise das produções dos docentes durante o curso.

4ª etapa: Desenvolvimento do *e-book* a partir do curso. Com base nos resultados da ALI, será desenvolvido um produto educacional na forma um *e-book*. Este *e-book* será elaborado com a finalidade de oferecer base teórica e suprir necessidades e desafios identificados, oferecendo suporte para que os professores criem estratégias práticas para integrar as TDIC de maneira a promover o letramento crítico em suas práticas pedagógicas.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta pesquisa tem como objetivo geral o intuito de colaborar para a formação continuada de professores de língua inglesa na educação básica visando o aprimoramento das práticas pedagógicas com as TDIC e o fomento do letramento digital crítico na educação básica. Para isso, ela se baseia em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que consiste em um processo de investigação participativa e colaborativa, envolvendo pesquisadores e participantes na busca de soluções para problemas reais. O estudo de caso se justifica pela natureza do problema de pesquisa, que demanda investigar um fenômeno que não pode ser separado do contexto educacional, bem como pela intenção de promover mudanças sociais e educacionais a partir dos resultados obtidos.

A população-alvo da pesquisa são os docentes de língua inglesa que atuam na educação básica, em escolas públicas ou privadas. A amostra foi composta por um grupo de 16 docentes, que demonstraram interesse em participar da pesquisa ao responder o questionário disponibilizado por meio de um convite *online* no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, utilizado no curso de extensão ministrado. Os professores que concordaram em participar da pesquisa responderam a um questionário *online* (Apêndice A) que teve como objetivo levantar o perfil dos docentes, suas experiências e dificuldades com o ensino de língua inglesa e o uso de tecnologias digitais.

Os docentes respondentes do questionário foram os participantes de um curso de extensão *online*, por meio da plataforma Moodle com duração de 40 horas, que foi oferecido pelas professoras pesquisadoras na presente pesquisa por meio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II. O curso foi divulgado para inscrições de docentes de língua inglesa através do compartilhamento em diversas mídias sociais. O curso teve como objetivo contribuir para a formação continuada de docentes da área de língua inglesa para o desenvolvimento de práticas de letramento digital crítico na educação básica.

O curso seguiu a proposta descrita a seguir:

Proposta do curso de extensão

Título: Curso de Extensão Letramento Digital Crítico para o Ensino de Língua Inglesa

Palavras-chave: Letramentos digitais, Letramento digital crítico, TDIC, ensino de língua inglesa, conscientização e práticas em letramento digital

Resumo

O Curso de Extensão Letramento Digital Crítico para o Ensino de Língua Inglesa tem como objetivo contribuir para a formação continuada de docentes da área de língua inglesa para o desenvolvimento de práticas de letramento digital crítico na educação básica. Justifica-se por visar ampliar as perspectivas dos educadores quanto às potencialidades pedagógicas para o desenvolvimento letramento digital crítico, com finalidade de melhorar a qualidade do ensino e facilitar a incorporação das TDIC nas práticas pedagógicas docentes. Destinado a professores de Inglês que atuem na educação básica (dos anos finais do ensino fundamental e/ou do ensino médio), o curso terá um total de 20h e será realizado no período de 03 de fevereiro a 28 de março de 2025, na modalidade EAD, com encontros síncronos nos dias 05/02, 12/02, 19/02 e 26/02 (quartas-feiras) das 18h30 às 20h30. O curso visa proporcionar um espaço para que os participantes compartilhem suas experiências pedagógicas e engajem na construção de atividades visando a autoria, autonomia e colaboração de seus alunos.

Objetivo geral

O objetivo do curso é contribuir para a formação continuada de docentes da área de língua inglesa visando o desenvolvimento de práticas de letramento digital crítico na educação básica.

Objetivos específicos

- Apresentar as principais definições relacionadas ao letramento digital;
- Discutir o que propõem a BNCC e o PNED acerca do uso pedagógico das tecnologias;
- Apresentar bases teóricas como TPACK e os cinco recursos do letramento digital crítico;
- Conscientizar e estimular os docentes a adotarem práticas de letramento digital crítico em suas aulas de língua inglesa.

Metodologia

Como metodologia, cada encontro se baseou em uma leitura-base previamente fornecida, que era discutida sincronamente pela plataforma RNP. Slides apresentados auxiliavam e guiavam as discussões, bem como levavam a outras atividades elaboradas em plataformas como *Mentimeter*, *PollUnit* e *Padlet* para maior interação e o registro da mesma. No ambiente Moodle do curso, após cada encontro, os cursistas deveriam realizar atividades em formato de fórum, prevendo postagem e interação com os conteúdos produzidos pelos demais colegas.

PRIMEIRO ENCONTRO

- Apresentação do curso
- Definição de conceitos:
 - letramento, letramento digital e letramento digital crítico
 - nativos x imigrantes digitais? → residentes x visitantes digitais
- Apresentação de excertos de documentos como a BNCC e a PNED referentes à temática

Diálogo com os professores:

- Discutir a importância e os desafios do letramento digital crítico na sociedade contemporânea;
- Refletir sobre as facilidades ou desafios que os professores encontram para incorporar as TDIC em suas práticas pedagógicas;
- Compartilhar experiências com as TDIC e educação: dividir experiências vivenciadas em sala de aula;
- Refletir sobre o papel do professor de língua inglesa como mediador do letramento digital crítico.

Atividade:

- Traçar uma análise crítica do conteúdo, linguagem e impacto de uma postagem ou campanha de mídia social, trazendo a imagem ao fórum e discutindo a relevância do letramento digital crítico na interpretação da postagem selecionada.

Leitura obrigatória:

ROCHA, C.H.; HIBARINO, D.; AZZARI, E. F. Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. **Revista X**, vol.2, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eliane-Azzari/publication/303795805_APRESENTACAO/links/5c464a88458515a4c73767c0/APRESENTACAO.pdf

SEGUNDO ENCONTRO

- Apresentação das principais características e potencialidades das tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa;
- Exploração de diferentes ferramentas e recursos digitais que podem ser utilizados nas aulas de língua inglesa;
- Proposição de critérios para a seleção e avaliação das tecnologias digitais de acordo com os objetivos pedagógicos e as necessidades dos alunos.

Diálogo com os professores:

- Conhecer o repertório dos professores: quais recursos utilizam/conhecem?
 - autoavaliação do seu repertório e como ele influencia suas práticas pedagógicas
 - estratégias para expandir o repertório: participação de grupos, compartilhamento de boas práticas, apresentação de *websites*, YouTube, eventos etc
- Refletir sobre os impactos da Inteligência Artificial e suas possibilidades pedagógicas;
- Identificar desafios que os professores encontram no uso dos recursos em suas aulas
 - discutir possíveis soluções e estratégias para superar essas dificuldades
 - refletir sobre como as TDIC podem ajudar a complementar e superar lacunas dos livros didáticos
 - refletir sobre potencialidades do uso “desplugado”: adaptações para versões de baixa ou zero tecnologia digital

- Momento de troca de experiências/boas práticas.

Atividade:

- Desenvolver um projeto no qual seus estudantes criem recursos ou campanhas educativas abordando temática relevante.

Leitura obrigatória:

FERRAZ, D. de M. Novos letramentos, novas tecnologias e educação de língua inglesa. In: FERRAZ, D. de M. **Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. p.110-132. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-11122012-090909/publico/2012_DanielDeMelloFerraz.pdf

TERCEIRO ENCONTRO

- Apresentação dos conceitos de texto, gênero e multimodalidade;
- Discussão das especificidades e os desafios da leitura e da escrita de textos digitais;
- Apresentação dos conceitos de autoria, colaboração e participação;
- Diálogo sobre as TDIC para além de como ferramenta ou unicamente para ludicidade.

Diálogo com os professores:

- Propor estratégias para desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos em relação aos textos digitais, considerando os aspectos linguísticos, discursivos e ideológicos;
- Dialogar sobre as TDIC para além de como ferramenta ou unicamente para ludicidade;
- Propor formas de avaliar e acompanhar os projetos de autoria e colaboração dos alunos;
- Discutir as possibilidades e os benefícios de envolver os alunos em projetos de autoria e colaboração com o uso de tecnologias digitais.

Atividade:

- Apresentar um caso já vivenciado ou fictício relacionado a um tema pertinente discutido nos encontros ou outro relevante e elaborar um plano de aula detalhado para abordar o problema identificado no estudo de caso.

Leitura obrigatória:

RIBEIRO, O. J. Resultados e Discussão – Passeios Inferenciais. In: RIBEIRO, O. J. **Nos bosques da educação e das novas tecnologias: um olhar para além da técnica**. 2002. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. p. 86-147. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/83212/196461.pdf>.

QUARTO ENCONTRO

- Apresentação dos conceitos de TPACK e dos cinco recursos do letramento digital crítico;

Diálogo com os professores:

- Discutir os textos de leitura obrigatória;
- Refletir sobre como incorporar tais teorias em suas práticas.

Atividade final:

- Planejar e apresentar um projeto de autoria e colaboração com seus alunos utilizando uma tecnologia educativa específica e desenvolver o plano de aula detalhado utilizando o modelo TPACK (Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo), justificando suas escolhas pedagógicas e tecnológicas.

Leituras obrigatórias:

CIBOTTO, R. A. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: Uma Revisão Teórica. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34615>.

HINRICHSSEN, J.; COOMBS, A. The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. **Research in Learning Technology**, v. 21, 2013. Disponível em: https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1433/pdf_1.

Cronograma de atividades síncronas (dias e horários):

- 1º encontro: 05/02/2025 de 18h30 até 20h30
- 2º encontro: 12/02/2025 de 18h30 até 20h30
- 3º encontro: 19/02/2025 de 18h30 até 20h30
- 4º encontro: 26/02/2025 de 18h30 até 20h30

Início das atividades do curso: 03/02/2025

Fim das atividades do curso: 28/03/2025

Justificativas (acadêmica e social)

Este curso de extensão busca contribuir, no âmbito acadêmico, para a formação continuada dos docentes ao explorar novas metodologias e práticas pedagógicas que utilizam TDIC, oferecendo uma base teórica sólida. Quanto à relevância social, visa contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes no uso das tecnologias digitais, auxiliando professores a instruir seus estudantes a navegar e interpretar o vasto universo de informações disponíveis na internet de maneira responsável e crítica.

Público-alvo

- Professores de Inglês da educação básica que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio
- Vagas: 50

Carga horária: 20 horas

A carga horária do curso foi adequada da seguinte forma:

- seis horas destinadas à leitura dos cinco textos requeridos para as discussões propostas nos encontros síncronos;

- quatro encontros síncronos de duas horas cada, perfazendo oito horas de participação *online* síncrona;

- seis horas destinadas à elaboração e postagem das quatro atividades assíncronas propostas em fóruns no Moodle, bem como às interações com as postagens de outros cursistas requeridas.

Conteúdo programático

1. Conceitos e fundamentos do letramento digital crítico
2. Integração das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa
3. Promoção da reflexão crítica sobre os textos digitais
4. Incentivo à autoria de materiais pedagógicos e colaboração dos alunos

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de diferentes instrumentos, tais como: questionário, fóruns de discussão e produções textuais. Os dados serão analisados de forma qualitativa, utilizando a análise de livre interpretação (ALI) de Anjos, Rôças e Pereira (2019), buscando identificar as percepções, as experiências, as dificuldades, as aprendizagens e as mudanças dos docentes em relação ao letramento digital crítico.

Como produto da pesquisa, será elaborado um produto educacional em formato de *e-book* reunindo teorias e práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento do letramento digital crítico, aprimorada a partir das experiências e produções dos docentes participantes do curso. O *e-book* será disponibilizado em formato digital e de acesso livre e gratuito, visando contribuir para a formação continuada de outros docentes de língua inglesa interessados no tema.

A pesquisa oferece um suporte prático e imediato aos professores de língua inglesa, auxiliando-os a transcender o uso técnico e instrumental das TDIC. Ao elaborar um curso de extensão e um *e-book*, o estudo fornece ferramentas concretas para que os docentes possam integrar o letramento digital crítico em suas aulas. Isso os incentiva a aprimorar suas práticas e a enfrentar o desafio de ensinar em um mundo cada vez mais conectado.

Ao investigar as percepções dos professores sobre o uso das tecnologias, a pesquisa valida e valoriza suas experiências, reconhecendo a importância de um olhar crítico sobre as ferramentas digitais. Profissionalmente, isso os prepara para serem agentes de mudança, capazes de guiar os alunos a se tornarem usuários conscientes e críticos da informação digital, superando a dificuldade de usar tecnologias para fins que não sejam apenas de entretenimento.

O curso ofereceu algum grau de contribuição para a formação continuada de docentes da área de língua inglesa no desenvolvimento de práticas de letramento digital crítico na educação básica. Para tal, foram apresentadas as principais definições e bases teóricas relacionadas ao letramento digital, além de propostas discussões acerca do uso pedagógico das tecnologias. Por meio do conteúdo do curso, seus encontros síncronos e atividades, aspiramos

conscientizar e estimular os cursistas a adotarem práticas de letramento digital crítico em suas aulas de língua inglesa.

Espera-se ter contribuído para a formação continuada de docentes da área de língua inglesa visando o entendimento de conceitos do letramento digital crítico, bem como o desenvolvimento de práticas que contemplem o assunto na educação básica. Buscou-se também proporcionar um espaço para que os cursistas compartilhassem suas experiências e interagissem trocando propostas de planejamentos e atividades.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa visa colaborar para o fomento de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento do letramento digital crítico de estudantes de língua inglesa na educação básica. Para tal, o curso de extensão “Letramento Digital Crítico para o Ensino de Língua Inglesa” foi desenvolvido e ministrado, sendo suas repercussões e resultados analisados de modo a compor o presente capítulo.

Com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa, o instrumento primário desenvolvido para geração de dados, nomeado de questionário diagnóstico, mapeou o perfil dos cursistas respondentes e participantes do curso de extensão, bem como seu entendimento acerca do letramento digital crítico e seu uso pedagógico de TDIC. Além disso, as falas de participação manifestadas ao longo do curso poderão ser objetos de análise, considerando que revelam as experiências vivenciadas pelos docentes e as suas produções realizadas, enriquecendo a compreensão sobre o impacto da formação docente na prática pedagógica dos participantes.

A estrutura, o planejamento e a elaboração do curso de extensão integram o *e-book* proposto, com a compilação dos resultados e reflexões do curso, tal conteúdo será disponibilizado pública e gratuitamente, no propósito de corroborar com a ampliação da conscientização e estímulo, por parte dos docentes, a adotarem práticas pedagógicas voltadas ao letramento digital crítico de seus estudantes.

6.1 Resultados do questionário

O questionário foi aplicado remotamente e de maneira assíncrona ao ser disponibilizado durante o mês de fevereiro de 2025 no ambiente Moodle do curso de extensão Letramento Digital Crítico para o Ensino de Língua Inglesa oferecido pelo Colégio Pedro II como parte das ações de formação continuada voltadas à integração crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na prática pedagógica. A participação foi voluntária e teve aderência de um total de dezesseis respondentes, todos docentes de Língua Inglesa atuantes no Brasil.

6.1.1 Perfil dos Participantes

Quanto à identificação dos mesmos, temos as seguintes informações: uma igual porcentagem de respondentes tem entre 26 e 35 anos, entre 36 e 45 anos e entre 46 e 55 anos,

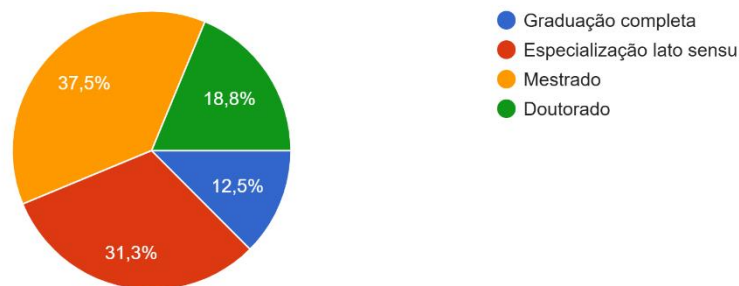
estando 25% em cada uma das faixas etárias. Somente um participante tem menos de 25 anos, enquanto três estão acima dos 56 anos de idade. Do total 75% são do estado do Rio de Janeiro, atuando majoritariamente na capital, mas alguns também nos municípios de São Gonçalo e Nova Iguaçu. Dois respondentes são de Roraima e atuam na capital Boa Vista. Um participante é do Rio Grande do Sul, atuando em Triunfo e um outro é do Ceará, atuando em Sobral, enquanto um dos participantes advindos do Rio de Janeiro atua também no Ceará na cidade de Trairi.

Quanto à escolaridade (Gráfico 1), a maior parte dos respondentes (37,5%) possuem mestrado, seguidos de 31,25% com especialização *lato sensu* e 18,75% de doutores, ao mesmo tempo que somente dois participantes (12,5%) têm a graduação completa como nível mais alto alcançado.

Gráfico 1 - Escolaridade dos participantes do curso de extensão

Qual é o nível de escolaridade mais alto que você possui?

16 respostas

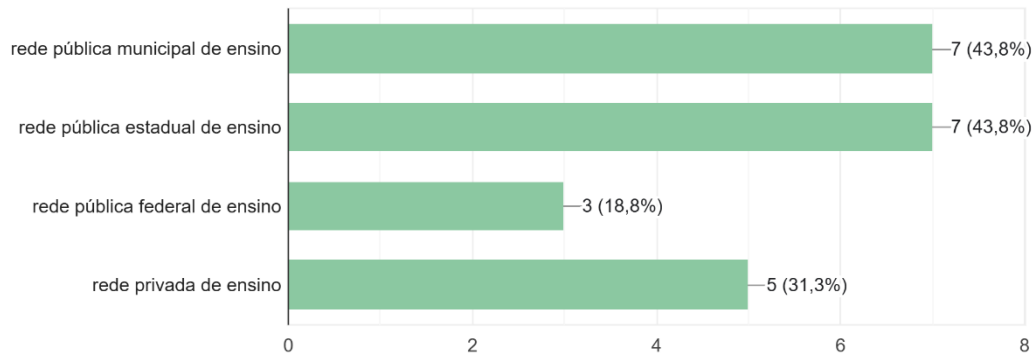


Fonte: Autoria própria, 2025

No que diz respeito à esfera de atuação dos participantes no ensino (Gráfico 2), somente dois participantes trabalham exclusivamente na rede privada de ensino. Todos os demais atuam nas redes públicas, sendo 64,3% desses exclusivamente em uma única rede pública (municipal, estadual ou federal), ao passo que os restantes se dividem entre diferentes redes públicas ou entre a rede pública e a particular.

Gráfico 2 - Esfera de atuação no ensino dos participantes do curso de extensão

Sua carga horária de atuação se encontra na(s) esfera(s) (é possível marcar mais de uma opção):
16 respostas

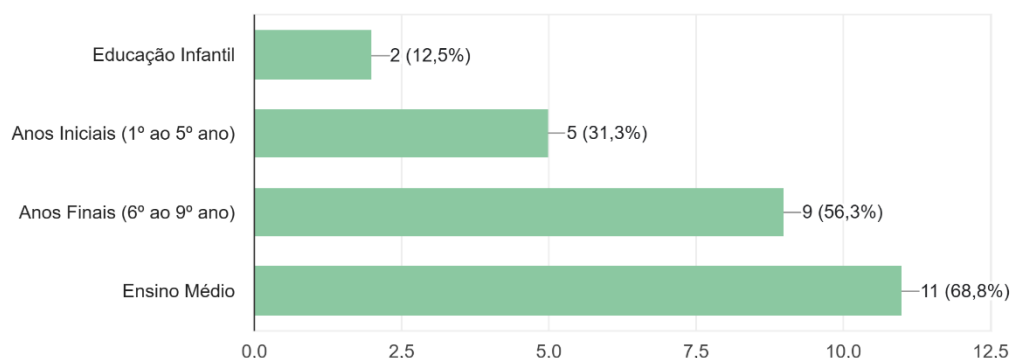


Fonte: Autoria própria, 2025

O Gráfico 3 mostra os segmentos educacionais atendidos por esses docentes, com maior concentração no Ensino Médio (68,8%) e nos Anos Finais do Ensino Fundamental (56,3%), seguidos pelos Anos Iniciais (31,3%) e Educação Infantil (12,5%). Esses dados ajudam a compreender o alcance e as especificidades do trabalho pedagógico desses profissionais em diferentes níveis e esferas do sistema educacional brasileiro, fornecendo subsídios importantes para as discussões sobre formação continuada e uso crítico das TDIC no ensino de línguas.

Gráfico 3 - Segmentos educacionais de atuação dos participantes do curso de extensão

Sua carga horária de atuação está alocada no(s) segmento(s) (é possível marcar mais de uma opção):
16 respostas



Fonte: Autoria própria, 2025.

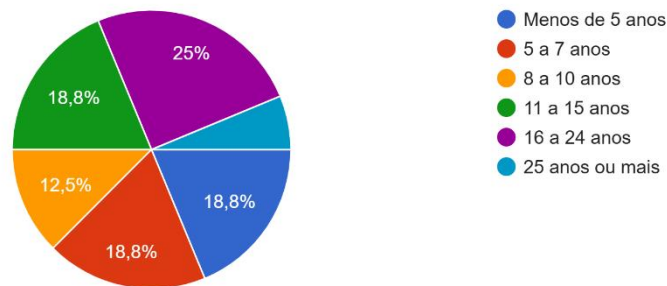
Quanto ao tempo de atuação na educação básica (Gráfico 4), uma igual porcentagem de respondentes tem menos de 5 anos, entre 5 e 7 anos ou entre 11 e 15 anos de sala de aula, estando 18,8% em cada uma das faixas de tempo de atuação. Dois participantes (12,5%) têm

de 8 a 10 anos em sala e o dobro (25%), de 16 a 24 anos. Somente um participante atua há 25 anos ou mais.

Gráfico 4 - Tempo de atuação na educação básica dos participantes do curso de extensão

Há quanto tempo você atua na educação básica?

16 respostas



Fonte: Autoria própria, 2025.

Os respondentes do curso de extensão destacam-se por ampla maioria com alta escolaridade e maior atuação na rede pública de ensino, demonstrando compromisso com a educação pública no Brasil. A experiência profissional desses participantes também merece destaque, com uma significativa proporção atuando há mais de 16 anos na educação básica. Esse perfil robusto, que combinou formação acadêmica avançada, dedicação à rede pública e vasta experiência profissional, fomentou reflexões de alta qualidade no curso de extensão, enriquecendo as discussões e as aplicações práticas dos conteúdos abordados no curso.

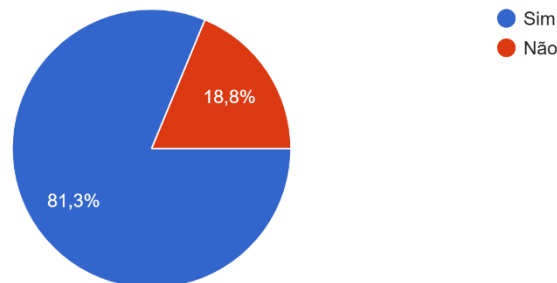
Todos os participantes (100%) concordam que as tecnologias digitais impactam positivamente o aprendizado da língua inglesa, enquanto somente um respondente (6,3%) não considera que o uso das TDIC está relacionado ao ensino de Inglês.

Quanto a atuação em regência de turma no Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Gráfico 5), nem todos os respondentes atuaram em regência de turma durante a pandemia de COVID-19. 81,3% atuaram e, destes, 46,2% lecionaram de maneira totalmente remota. Os demais em regência atuaram de forma majoritariamente remota ou híbrida.

Gráfico 5 - Regência de turma no ERE dos participantes do curso de extensão

Você atuou em regência de turma durante o ensino remoto emergencial por conta da pandemia de COVID-19?

16 respostas



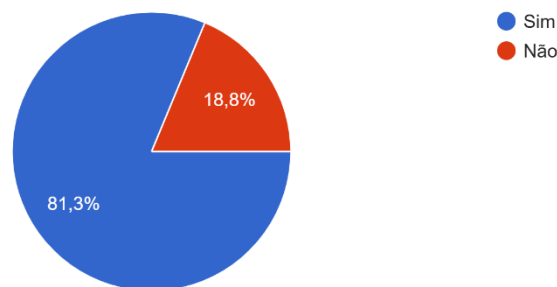
Fonte: A autoria própria, 2025.

Na seção de utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) enquanto recursos pedagógicos (Gráfico 6), aproximadamente 20% afirmaram não utilizar TDIC em suas aulas, o que pode refletir o interesse e a busca pelo curso de extensão com tal enfoque.

Gráfico 6 – Utilização das TDIC nas aulas pelos participantes do curso de extensão

Você utiliza TDIC em suas aulas?

16 respostas



Fonte: A autoria própria, 2025.

O perfil dos participantes do curso de extensão revelou um grupo de docentes de Língua Inglesa experientes, com sólida formação acadêmica e atuação predominante na rede pública de ensino em diferentes regiões do Brasil, embora com maior concentração no estado do Rio de Janeiro. A diversidade etária e geográfica demonstra o alcance nacional do curso do Colégio Pedro II e o interesse por formação continuada voltada ao uso crítico das TDIC. A predominância de profissionais com mestrado ou doutorado evidencia o alto grau de qualificação dos participantes, o que contribuiu para discussões enriquecedoras ao longo da formação. A atuação majoritária no Ensino Médio e nos Anos Finais do Ensino Fundamental,

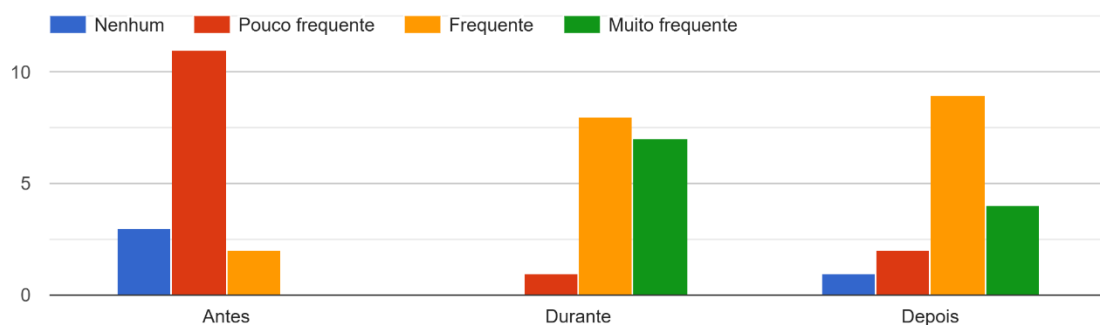
combinada com experiência docente e a percepção positiva quanto ao impacto das tecnologias digitais no ensino de línguas, reforça a importância de iniciativas formativas que dialoguem com os contextos reais de sala de aula. A adesão ao curso por docentes que ainda não utilizam TDIC em suas práticas aponta também para uma demanda profissional nesse campo, tornando a proposta da formação ainda mais relevante.

6.1.2 Impactos das TDIC pós-ensino remoto

Em uma das perguntas do questionário, foi colocada em perspectiva a utilização de TDIC por parte dos professores em relação ao período de ensino remoto emergencial (Gráfico 7), com o objetivo de verificar os impactos de tal experiência, considerando suas práticas anteriores e posteriores ao período pandêmico.

Gráfico 7 - Uso das TDIC em relação do período do ERE pelos participantes do curso de extensão

Compare seu uso de TDIC antes, durante e após o período de ensino remoto emergencial



Fonte: Autoria própria, 2025.

O Gráfico 7 evidencia mudanças significativas no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pelos professores em diferentes períodos. Antes da pandemia, muitos educadores não utilizavam tecnologias em sala de aula, refletindo resistência ou falta de familiaridade com essas ferramentas digitais. Durante o período pandêmico, no entanto, a migração para o ensino remoto os obrigou a aprender e incorporar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Apesar disso, com o retorno do ensino presencial, observa-se um retrocesso no uso das TDIC, marcado pelo retorno do parâmetro "nenhum uso" no gráfico. Essa tendência observada suscita reflexões sobre os desafios da integração tecnológica no ensino presencial, nos levando a questionar como podemos tornar o uso das TDIC uma prática viável,

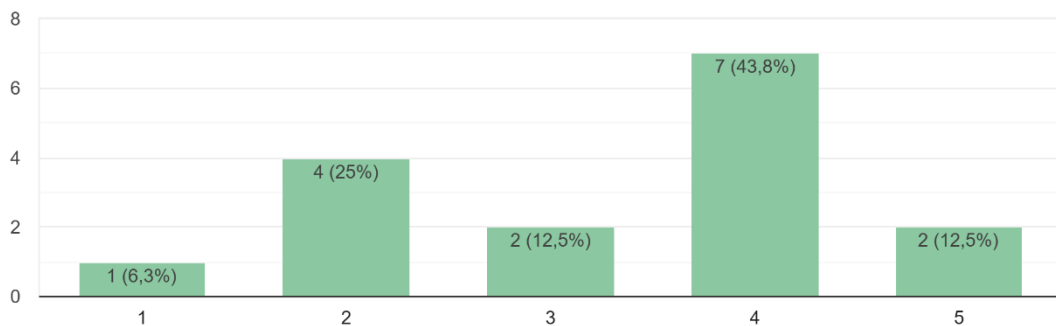
que complemente e enriqueça as metodologias tradicionais, em vez de ser descartada diante da normalidade retomada.

A análise do Gráfico 8 revela um contraste interessante entre a experiência dos professores com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Embora 56,3% dos educadores declarem-se satisfeitos com essas ferramentas, uma parcela significativa permanece indiferente ou insatisfeita. Isso sugere que, mesmo após a adaptação forçada durante a pandemia, as TDIC ainda não são plenamente integradas ou aceitas em todas as práticas pedagógicas.

Gráfico 8 – Satisfação da incorporação das TDIC no ensino pelos participantes do curso de extensão

Em uma escala de 1 a 5, indique como você julga que incorpora as TDIC em sua prática pedagógica de acordo com o quanto gostaria. (1 = mui...indiferente; 4 = satisfeito; 5 = muito satisfeito).

16 respostas



Fonte: Autoria própria, 2025.

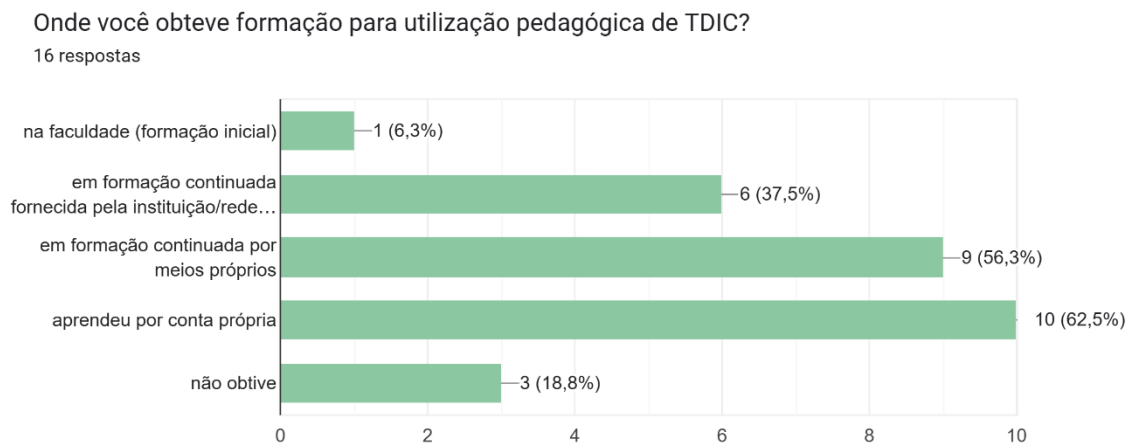
Essa insatisfação ou indiferença pode estar associada a fatores como falta de formação continuada, escassez de recursos nas escolas ou mesmo dificuldades em harmonizar as TDIC com metodologias tradicionais. Por outro lado, o grupo satisfeito representa um potencial transformador, indicando que, quando utilizadas de forma estratégica e integrada, as TDIC podem ser ferramentas poderosas para a educação.

Essa divergência aponta para a necessidade de políticas e ações voltadas à formação docente, ao suporte técnico e à valorização do uso pedagógico das TDIC, promovendo um ambiente em que todos os professores possam explorar e se beneficiar dessas tecnologias para enriquecer suas aulas e impactar positivamente os alunos.

É bastante notória a predominância da iniciativa individual dos docentes na busca por investir em seu aperfeiçoamento pedagógico (Gráfico 9). Apesar de muitas TDIC estarem disponíveis e virem sendo aplicadas à educação há algum tempo, o fato de somente um

respondente ter tido contato com tal formação na graduação ratifica a ideia do quão incipiente é a contiguidade do assunto ao repertório da formação inicial. Para os que já estão na carreira há mais tempo, bem como para a formação continuada também dos que adentram o lecionar na escola básica, se mostra fundamental que tais iniciativas e esforços venham de instituições e políticas públicas, ampliando e aprofundando o contato de docentes com a área, tanto em quantidade quanto em qualidade.

Gráfico 9 – Formação para o uso das TDIC pelos participantes do curso de extensão



Fonte: Autoria própria, 2025.

É comum que se “jogue sobre os ombros” do professor uma carga de responsabilidade, como se ele fosse o único elo capaz de garantir uma educação de qualidade — especialmente quando falamos da inserção das tecnologias digitais em sala de aula. Essa lógica, como aponta Elizabeth Macedo (2017), está profundamente entrelaçada com discursos de performatividade e eficiência, que enxergam o docente como o grande protagonista da transformação educacional, mesmo quando ele atua em contextos marcados por limitações estruturais e falta de autonomia. No caso das tecnologias, essa expectativa se torna ainda mais intensa: espera-se que o professor não só domine os recursos digitais, mas que os use de forma crítica, criativa e inovadora — tudo isso, muitas vezes, sem formação adequada, sem tempo, sem apoio institucional. É como se o uso consciente da tecnologia fosse uma escolha individual, quando na verdade ele exige condições materiais, espaço para planejamento, políticas públicas que sustentem uma cultura digital mais democrática e inclusiva. Macedo nos convida a olhar para além do indivíduo e pensar nas engrenagens maiores que moldam o trabalho docente. Porque responsabilizar o professor isoladamente é ignorar o sistema que o cerca.

Outro ponto que se destaca na pergunta “Com que finalidade(s) você as utiliza?”, é que somente um participante contemplou a opção “atender a obrigatoriedade da instituição/rede em

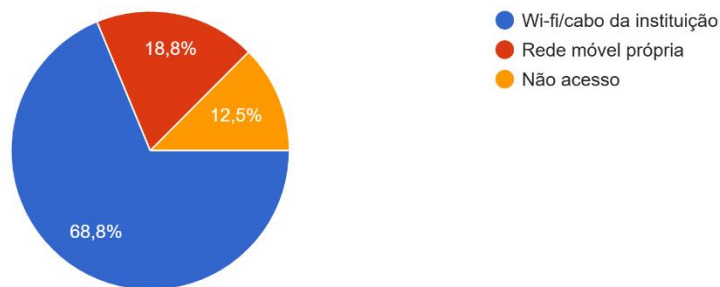
que leciona”, o que reflete o fato de as instituições não parecem preconizar o uso pedagógico de tecnologias digitais.

Ademais, partindo do princípio de que os respondentes tiveram interesse pelo curso, logo, pela área de tecnologias na educação em questão, pode se deduzir que o número de profissionais que sequer obtiveram algum tipo de aprendizagem para a utilização de TDIC provavelmente se mostraria ainda maior se a pesquisa fosse aplicada à categoria de docentes maneira mais ampla.

Cabe pontuar que tal iniciativa individual dos cursistas no uso da tecnologia (Gráfico 10) é demonstrada na medida que quase 20% utilizam meios próprios para acessar a internet em sala de aula, mesmo sem esse recurso disponibilizado pela instituição, o que salienta o quanto tais professores valorizam ter essa possibilidade em classe.

Gráfico 10 – Acesso à internet na sala de aula pelos participantes do curso de extensão

Como você acessa a internet em sua sala de aula?
16 respostas



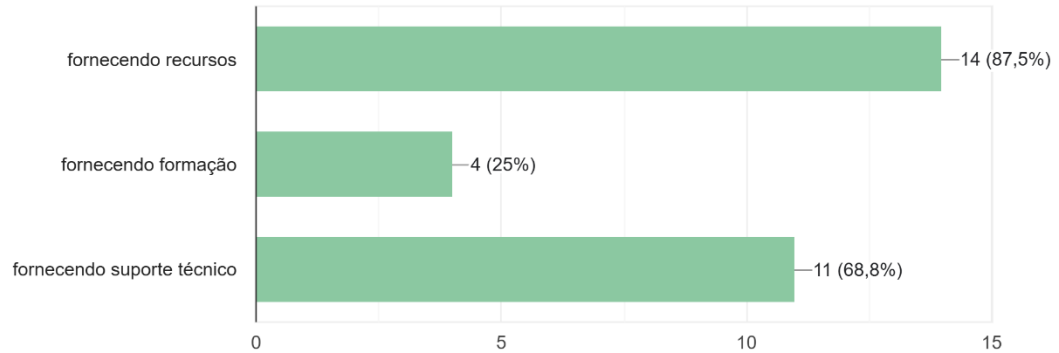
Fonte: Autoria própria, 2025.

Mais uma vez vemos a possibilidade da ideia de individualização da responsabilidade de formação (talvez partindo também dos próprios docentes) refletida no gráfico abaixo (Gráfico 11), podendo vir a ser mais bem explorada em futuros estudos para compor a compreensão do pouco desejo manifestado em relação a receber formação advinda da instituição. Os respondentes majoritariamente dão preferência a receber recursos (87,5%) e suporte técnico (68,8%) como facilitadores de sua prática pedagógica integrada às TDIC.

Gráfico 11 – Sugestões para a integração das TDIC no ensino pelos participantes do curso de extensão

Como a sua instituição pode ajudar a facilitar a integração das TDIC nas suas práticas pedagógicas?

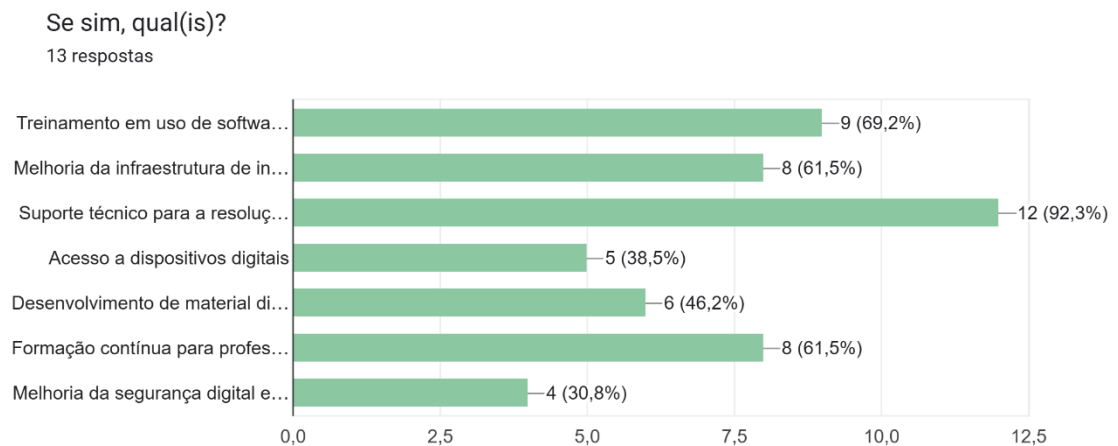
16 respostas



Fonte: Autoria própria, 2025.

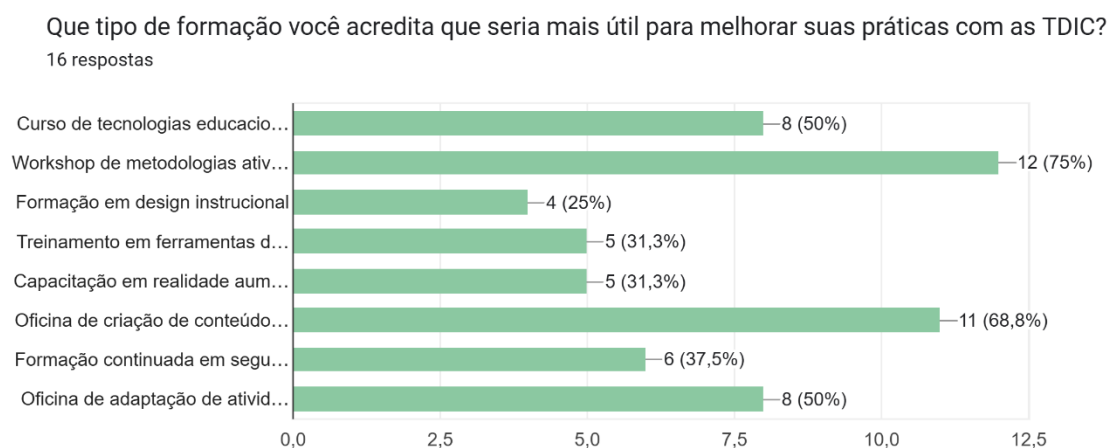
O Gráfico 12 entra diretamente em contraste com as motivações pelas quais anteriormente 87,5% disseram sentir alguma necessidade de suporte relacionado ao uso das TDIC, uma vez que 61,5% incluem nisso a formação contínua para professores, como pode ser visto abaixo. Se demonstraram uma certa rejeição em relação a tal fornecimento pelas suas instituições, vale questionar de onde desejariam que viesse essa formação.

Os dados do Gráfico 12 revelam que, para que o uso de tecnologias digitais na educação seja efetivo e crítico, é essencial garantir suporte técnico contínuo — apontado por 92,3% dos respondentes como prioridade. A infraestrutura de internet e o treinamento em softwares também aparecem como demandas significativas, evidenciando que o professor não pode ser responsabilizado isoladamente pela integração tecnológica. É preciso reconhecer que condições materiais e institucionais são determinantes para que o docente possa exercer seu papel com autonomia e qualidade.

Gráfico 12 – Demandas desejadas para o uso das TDIC pelos participantes do curso de extensão

Fonte: Autoria própria, 2025.

O gráfico 13 apresenta dados que os professores desejam formações práticas e contextualizadas, com destaque para workshops de metodologias ativas (75%) e oficinas de criação de conteúdo digital (68,8%). Converte com essas demandas, o desenvolvimento do curso *Letramento Digital Crítico para o Ensino de Língua Inglesa*, acompanhado de um *e-book* (produto educacional) que articula teoria e prática, promovendo o uso consciente e crítico das TDIC no ensino de Inglês. Essa iniciativa busca não apenas instrumentalizar o docente, mas também fortalecer sua autonomia crítica diante dos desafios tecnológicos contemporâneos.

Gráfico 13 – Demanda de formação docente em TDIC pelos participantes do curso de extensão

Fonte: Autoria própria, 2025.

Os resultados obtidos nos questionários apontam para uma realidade incontornável: os professores não apenas reconhecem a importância das TDIC em suas práticas pedagógicas, como também expressam com clareza os tipos de apoio e formação que consideram essenciais para que essa integração seja significativa. A alta demanda por suporte técnico, infraestrutura

adequada e formações voltadas para metodologias ativas e criação de conteúdo digital revela que o uso crítico das tecnologias não pode ser pensado como uma responsabilidade individual, mas como um compromisso coletivo e institucional. Nesse sentido, iniciativas como o curso *Letramento Digital Crítico para o Ensino de Língua Inglesa* e o *e-book* desenvolvido convergem diretamente com essas necessidades, oferecendo caminhos concretos para fortalecer a autonomia docente e promover práticas mais conscientes, criativas e contextualizadas com o mundo digital.

6.1.3 Perspectivas de Letramento Digital Crítico

As respostas (Figura 4) que foram julgadas pertinentes à parte do questionário em que era solicitado aos respondentes que descrevessem o que entendem pelo uso crítico de TDIC estão colocadas na presente seção na íntegra. Foram desconsideradas as respostas que não atendiam à questão ou que não a contemplavam adequadamente.

Figura 4 – Compreensão do uso crítico da TDIC pelos participantes do curso de extensão

Saber onde e como utilizar
Consiste em selecionar e avaliar tecnologias de forma reflexiva, garantindo sua relevância, confiabilidade e impacto pedagógico para potencializar a aprendizagem e desenvolver a autonomia dos alunos.
Não podemos apenas acessar, mas acessar de forma consciente e crítica, ou seja, sabendo os lados positivos e negativos.
Saber selecionar o que realmente agregará de valor positivo ao conhecimento do aluno
Promover um uso crítico das TDIC envolve educação e conscientização, capacitando indivíduos a utilizá-las de forma eficaz e responsável.
Utilização consciente e aplicada aos meios e objetivos.
Levando em conta que o processo de letramento envolve uma utilização do saber em prol de uma atitude mais crítica, mais conhecedora das coisas, o uso de TDIC pode contribuir para reflexões, para empoderamento nas questões que dizem respeito à vida em sociedade. Não basta apenas conhecer tecnologias, mas também utilizá-las de forma a proporcionar um bem maior à sociedade no geral. Saber se colocar diante dos assuntos, saber analisar antes de opinar, isso é muito importante em nossos dias.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Primeiramente, pode-se perceber que os docentes apontam que o letramento digital crítico não se limita ao domínio técnico das ferramentas. Ele envolve a avaliação reflexiva das tecnologias e dos conteúdos, um uso consciente com propósitos claros e, em sua forma mais elaborada, a aplicação desse conhecimento para agir no mundo.

Algumas respostas focam na importância de saber onde e como utilizar as tecnologias, de forma consciente e crítica. Isso implica ir além do acesso passivo, avaliando os lados

positivos e negativos e utilizando as ferramentas de maneira intencional para alcançar objetivos específicos.

Outro grupo de respostas destaca a capacidade de selecionar e avaliar informações e tecnologias. Os participantes ressaltam a necessidade de garantir a relevância, confiabilidade e impacto do que é consumido e utilizado. Essa visão enfatiza o papel do usuário como um curador de informações, e não apenas um receptor.

O letramento digital crítico, demonstrado pelas repostas dos professores, vai além do simples consumo e manejo de tecnologias. Ele exige uma conscientização profunda sobre os possíveis usos e as consequências, tanto positivas quanto negativas, encorajando o indivíduo a avaliar de forma reflexiva e intencional cada ferramenta e conteúdo digital. O objetivo é desenvolver a capacidade de discernimento, permitindo que alunos e professores construam posicionamentos sólidos e utilizem a tecnologia para fortalecer o pensamento crítico.

Há evidências de uma visão ética do letramento digital no que os participantes citam eficácia e responsabilidade na interação com as TDIC, uma vez que uma visão mais aprofundada emerge em respostas que conectam o letramento digital a um propósito maior na sociedade. Essas falas ressaltam que não basta conhecer a tecnologia; é preciso usá-la para promover o bem social, formar indivíduos e fomentar a reflexão e o empoderamento em questões que afetam a vida em comunidade. Essa perspectiva sugere que o letramento digital crítico é fundamental para a cidadania digital, educando as pessoas para analisar, refletir e opinar de forma responsável sobre os assuntos que nos cercam.

Em suma, podemos concluir a partir das falas, o entendimento do letramento digital crítico como um processo que integra conhecimento técnico, consciência ética e reflexão social. Para os professores, o letramento digital crítico deve estar alinhado à flexibilidade e à intencionalidade do uso das tecnologias. Para os alunos, proporciona o desenvolvimento de autonomia intelectual, compromisso social, empoderamento e capacidade de argumentação e análise.

Vale mencionar que, ainda que muitas respostas contemplassem o tema de maneira satisfatória e demonstrassem entendimento acerca do assunto, tantas outras revelavam um significativo desconhecimento sobre ele. Reitera-se, assim, a necessidade da evidencição do assunto, principalmente no tocante a sua abordagem pedagógica.

6.2. Implementação do Curso de Extensão

Ao propor o curso de extensão “Letramento Digital Crítico para o Ensino de Língua Inglesa”, almejamos contribuir para a formação continuada de docentes da área de língua inglesa no desenvolvimento de práticas de letramento digital crítico em sua atuação. Tivemos como público-alvo professores de Inglês da educação básica que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio.

Para tal, planejamos o curso de forma a apresentarmos as principais definições e bases teóricas relacionadas ao letramento digital, além de propostas discussões acerca do uso pedagógico das tecnologias. Por meio do conteúdo do curso, seus encontros síncronos e atividades, aspiramos conscientizar e estimular os cursistas a adotarem práticas de letramento digital crítico em suas aulas de língua inglesa. Além disso, objetivamos proporcionar um espaço para que os participantes compartilhassem suas experiências e interagissem trocando propostas de planejamentos e atividades.

O curso ofereceu conceitos introdutórios sobre letramento digital, bem como sobre as bases teóricas TPACK e os cinco recursos do letramento digital crítico. O desenvolvimento foi baseado em leituras designadas e discussões em quatro encontros síncronos, além da participação assíncrona no ambiente Moodle, culminando na elaboração de propostas de ensino/aprendizagem pensadas para o desenvolvimento do letramento digital na disciplina e na interação com as propostas de outros cursistas.

No âmbito acadêmico, o curso de extensão buscou contribuir para a formação dos docentes ao explorar novas metodologias e práticas pedagógicas que utilizam TDIC, oferecendo uma base teórica sólida. Quanto à relevância social, visou contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes no uso das tecnologias digitais, auxiliando professores a instruir seus estudantes a navegar e interpretar o vasto universo de informações disponíveis na internet de maneira responsável e crítica.

Além disso, no contexto profissional, o curso de extensão teve como objetivo aprimorar as competências dos docentes, proporcionando possibilidades para a incorporação das TDIC em suas práticas pedagógicas. Essa abordagem busca proporcionar aos professores recursos para inovar em seus métodos de ensino, ao mesmo tempo em que tende a favorecer um maior engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais interativo e significativo. Ao desenvolver habilidades para o uso crítico e estratégico das tecnologias digitais, os docentes

podem ampliar suas possibilidades de atuação, fortalecendo seu papel como mediadores do conhecimento no século XXI.

6.2.1 Estrutura do Curso

O curso foi estruturado em uma combinação de encontros síncronos e atividades assíncronas projetadas para proporcionar uma experiência de aprendizado abrangente e flexível. A dinâmica do curso funcionou da seguinte forma: os encontros síncronos ocorreram uma vez por semana, durante duas horas cada, ao longo de quatro semanas. Para cada encontro era prevista a leitura de um texto-base (Quadro 1), disponibilizado previamente na plataforma do curso, a partir do qual seriam fundamentadas as discussões e atividades da semana.

Quadro 1 – Leituras semanais dos participantes do curso de extensão

Semanas	Leituras
1	ROCHA, C. H.; HIBARINO, D.; AZZARI, E. F. Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. Revista X , vol.2, 2015.
2	FERRAZ, D. de M. Novos letramentos, novas tecnologias e educação de língua inglesa. In: FERRAZ, D. de M. Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos . 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. p.110-132.
3	RIBEIRO, O. J. Resultados e Discussão – Passeios Inferenciais. In: RIBEIRO, O. J. Nos bosques da educação e das novas tecnologias: um olhar para além da técnica . 2002. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. p. 86-147.
4	CIBOTTO, R. A. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: Uma Revisão Teórica. Imagens da Educação , v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017. HINRICHSEN, J.; COOMBS, A. <i>The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration</i> . Research in Learning Technology , v. 21, 2013.
Leitura complementar sugerida	Azzari, E. F. Ensino de inglês, tecnologias digitais e rupturas. In: Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. ROCHA; HIBARINO e AZZARI (orgs.). Revista X , vol.2, 2015. p.9-24

Fonte: Autoria própria, 2025.

Os encontros síncronos permitiram uma interação direta entre os cursistas e as docentes, facilitando discussões, esclarecimentos de dúvidas e atividades colaborativas. Para além dos encontros síncronos, os participantes tinham quatro atividades assíncronas a realizar. Essas atividades foram distribuídas semanalmente ao longo do curso de forma independente e com prazos de entrega até a finalização do curso. As atividades assíncronas estão detalhadas a seguir, sendo que também previam interações e trocas entre os participantes.

Na primeira atividade, de análise crítica de mídias sociais, os cursistas deveriam traçar uma análise crítica do conteúdo, linguagem e impacto de uma postagem ou campanha de mídia social à sua escolha, disponibilizando a imagem no fórum e discutindo a relevância do letramento digital crítico na interpretação da postagem selecionada. Como parte da interação, o cursista deveria também fazer ao menos um comentário na postagem de outro participante sobre as intenções do autor da postagem e apontar outros ângulos de leitura e análise.

Na segunda atividade, na proposta de projeto de integridade digital, foi requisitado o desenvolvimento de um projeto no qual uma turma de estudantes (de série definida pelo cursista) criasse recursos ou campanhas educativas abordando temas como *fake news*, plágio e ética *online*. O docente cursista deveria fornecer ao menos um *feedback* à postagem de um outro colega cursista, além de comentar como tais recursos podem ser implementados em outros contextos escolares diferente do planejado.

No estudo de caso proposto na terceira atividade, o participante deveria apresentar um caso já vivenciado ou fictício relacionado a um tema pertinente, como a inclusão digital ou a alfabetização midiática. Um plano de aula detalhado deveria ser elaborado para abordar o problema identificado no estudo de caso. Interagir com os colegas cursistas fornecendo *feedbacks* sobre as propostas e discutindo possíveis melhorias mais uma vez era parte complementar da atividade.

Na quarta e última atividade, que envolvia a exploração do modelo TPACK, o participante deveria escolher uma tecnologia educativa específica e desenvolver um plano de aula detalhado utilizando o modelo TPACK (Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo), justificando suas escolhas pedagógicas e tecnológicas. No fórum, as lições foram compartilhadas e a interação se deu por comentários sobre as escolhas tecnológicas e pedagógicas dos colegas cursistas, em que ofereciam sugestões e críticas construtivas.

Tanto a presença virtual nos encontros síncronos quanto a realização das atividades compuseram a avaliação do curso. A nota final foi calculada com base na participação nos encontros síncronos e na conclusão das atividades assíncronas. Para ser aprovado era necessário que o participante obtivesse no mínimo 75% de participação, o que significa que ele deveria ter o mínimo correspondente, perfazendo dentre um total disponível de quatro frequências e de quatro atividades (caso tenha atendido por completo seus requisitos), sendo que a segunda e a final tiveram peso dobrado. A avaliação do curso foi contínua, considerando a participação ativa nos encontros presenciais e a qualidade das atividades realizadas. Com esta estrutura, o

curso de extensão visou promover um aprendizado dinâmico e interativo, combinando momentos de reflexão individual com oportunidades de troca e crescimento coletivo.

Os módulos abordaram os seguintes assuntos: 1) Letramento Digital e Letramento Digital Crítico, 2) a BNCC e a PNED, 3) Recursos, Agência e colaboração, 4) O modelo TPACK e 5) Os cinco recursos do Letramento Digital Crítico.

Durante os encontros síncronos, foram utilizados recursos como *Mentimeter*, *Padlet* e *PollUnit*, aproveitando também como forma de demonstração e experimentação com os cursistas. Os objetivos eram de gerar interação, registrar ideias, experiências e conhecimentos, além de fornecer uma fonte coletiva de consulta a ser disponibilizada e possível de ser atualizada assincronamente, permitindo participação posterior.

Todos os materiais produzidos ao longo do curso, como apresentações de *slides*, *hiperlinks* com quadros de recursos, votações e outros ficaram disponíveis para acesso, tanto para consulta, *download* ou participação posterior, em diferentes abas no ambiente Moodle, identificadas por tema. Foram criadas também abas com sugestões de textos complementares e livros, além de contribuições trazidas por cursistas que fizeram a gentileza de compartilhar suas dissertações e produtos educacionais com o grupo.

Figura 5 – Página de abertura do curso de extensão no Moodle

The image shows the Moodle course page for "Letramento Digital Crítico para o Ensino de Língua Inglesa". The page has a blue header with the course title. Below the header, there is a navigation menu with tabs for "Início", "Painel", "Cursos", "Eventos", and "Este curso". The main content area has a sub-menu with tabs for "Geral", "Questionário diagnóstico", "Textos para leitura", "Atividades", "LDC", "BNCC e PNED", "Recursos", "Agência e Colaboração", "TPACK", "5 recursos do LDC", "Sugestões de livros", "Contribuições", and "Encontros síncronos". The main content area displays a graphic with the word "ENGLISH" and a purple rectangular shape. Below the graphic, it says "WELCOME, EVERYONE!". At the bottom of the page, there is a message: "Olá, cursista! Seja bem-vindo/a ao Curso de Extensão Letramento Digital Crítico para o Ensino de Língua Inglesa. Este curso será estruturado em uma combinação de encontros síncronos e atividades assíncronas projetadas para proporcionar uma experiência de aprendizado abrangente e flexível. A seguir, detalhamos a dinâmica do curso:".

Fonte: A autoria própria, 2025.

6.2.2. *Análise das Experiências e Produções dos Participantes*

Nesta seção, serão compartilhadas as atividades desenvolvidas ao longo do curso *Letramento Digital Crítico para o Ensino de Língua Inglesa*, bem como uma análise das produções dos participantes, que expressam, em seus relatos, vivências singulares e trocas significativas com outros docentes. Mais do que apresentar e descrever as tarefas, o objetivo foi evidenciar como essas experiências formativas mobilizaram reflexões, afetos e práticas colaborativas, revelando caminhos possíveis para o uso crítico das TDIC no ensino de línguas. As narrativas dos professores participantes nas atividades oferecem pistas valiosas sobre os desafios enfrentados, as estratégias construídas coletivamente e os sentidos atribuídos à formação, compondo aprendizagens que ultrapassam o plano técnico e alcançam dimensões éticas, políticas e pedagógicas.

Atividade 1: Análise Crítica de Mídias Sociais

Proposta: Escolha uma postagem ou campanha de mídia social (X, *Instagram*, *Facebook*, etc.) e trace uma análise crítica seu conteúdo, linguagem e impacto. Traga a imagem ao fórum, discutindo a relevância do letramento digital crítico na interpretação da postagem selecionada. Faça ao menos um comentário na postagem de outro cursista sobre as intenções do autor da postagem e apontando outros ângulos de leitura e análise.

Selecionamos algumas respostas à Atividade 1 para ilustrar diferentes perspectivas dos participantes. A primeira delas está apresentada na Figura 6.

Figura 6 – Resposta 1 à atividade 1

Atividade 1. Análise
por [nome] · domingo, 9 fev. 2025, 07:09

Essa postagem no X mostra um fenômeno comum nas redes sociais: a surpresa ao descobrir que uma expressão regional não é amplamente conhecida. O autor se espanta ao perceber que "dor de facão" não é um termo familiar para todos e menciona que é algo falado em Salvador, mas sem conseguir explicar sua origem. Ele apenas descreve a sensação como "uma dor intensa na costela".

A linguagem usada é bem coloquial e espontânea, o que é comum no ambiente do X. O uso de letras maiúsculas, várias interrogações e o emoji de palhaço reforçam o tom de surpresa e até um certo deboche ou frustração, mas sem perder o humor. Esse tipo de post tende a gerar bastante engajamento, porque desperta a curiosidade e incentiva as pessoas a comentarem como chamam essa dor em outras regiões. Por outro lado, algumas pessoas podem interpretar o tom como uma falta de consideração pela diversidade linguística do Brasil, o que pode levar a debates acalorados.

É aí que entra a importância do letramento digital crítico. Saber interpretar esse tipo de postagem de forma mais ampla evita mal-entendidos e contribui para discussões mais ricas. Um olhar mais atento permite reconhecer que expressões regionais nem sempre são universais e que o espanto do autor reflete uma experiência pessoal, não uma verdade absoluta. Além disso, é importante perceber o tom da mensagem—nesse caso, um desabafo bem-humorado e não uma afirmação séria. Em vez de reagir de forma negativa, um usuário com letramento digital pode enriquecer a discussão trazendo informações sobre como essa dor é chamada em diferentes estados ou até pesquisando a origem do termo em fontes confiáveis.

Essa postagem é um exemplo claro de como as redes sociais revelam a diversidade cultural e linguística do Brasil. O letramento digital nos ajuda a interpretar esses debates de maneira mais produtiva, evitando confusões e ampliando nosso entendimento sobre as diferentes formas de falar e se expressar pelo país.

Como assim as pessoas não sabem o que é DOR DE FACÃO!????

Só se fala do de facão em Salvador?

Agora eu não sei explicar porque DOR DE FACÃO pra mim é DOR DE FACÃO.

É uma dor intensa na costela e não sei como o povo chama essa dor no restante do BR 🇧🇷

19:14 · 03 fev. 25 · 333K Visualizações

376 Republicações 633 Comentários

7.075 Curtidas 276 Itens Salvos

Fonte: Autoria própria, 2025.

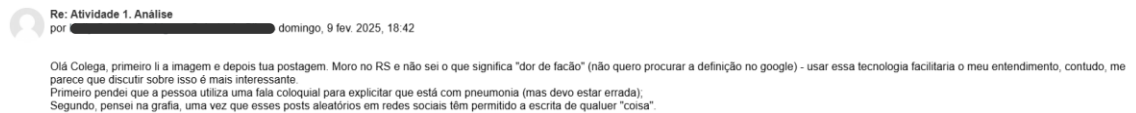
Na resposta 1 à atividade 1 na Figura 6, lê-se:

“Essa postagem no X mostra um fenômeno comum nas redes sociais: a surpresa ao descobrir que uma expressão regional não é amplamente conhecida. O autor se espanta ao perceber que "dor de facão" não é um termo familiar para todos e menciona que é algo falado em Salvador, mas sem conseguir explicar sua origem. Ele apenas descreve a sensação como "uma dor intensa na costela". A linguagem usada é bem coloquial e espontânea, o que é comum no ambiente do X. O uso de letras maiúsculas, várias interrogações e o emoji de palhaço reforçam o tom de surpresa e até um certo deboche ou frustração, mas sem perder o humor. Esse tipo de post tende a gerar bastante engajamento, porque desperta a curiosidade e incentiva as pessoas a comentarem como chamam essa dor em outras regiões. Por outro lado, algumas pessoas podem interpretar o tom como uma falta de consideração pela diversidade linguística do Brasil, o que pode levar a debates acalorados. É aí que entra a importância do letramento digital crítico. Saber interpretar esse tipo de postagem de forma mais ampla evita mal-entendidos e contribui para discussões mais ricas. Um olhar mais atento permite reconhecer que expressões regionais nem sempre são universais e que o espanto do autor reflete uma experiência pessoal, não uma verdade absoluta. Além disso, é importante perceber o tom da mensagem - nesse caso, um desabafo bem-humorado e não uma afirmação séria. Em vez de reagir de forma negativa, um usuário com letramento digital pode enriquecer a discussão trazendo informações sobre como essa dor é chamada em diferentes estados ou até pesquisando a origem do termo em fontes confiáveis. Essa postagem é um exemplo claro de como as redes sociais revelam a diversidade cultural e linguística do Brasil. O letramento digital nos ajuda a interpretar esses debates de maneira mais produtiva, evitando confusões e ampliando nosso entendimento sobre as diferentes formas de falar e se expressar pelo país.”

A resposta anterior da cursista revela uma compreensão avançada das dinâmicas discursivas das redes sociais, especialmente no que se refere à circulação de expressões regionais e à construção de sentidos em ambientes digitais. Ao identificar o tom coloquial, o uso de recursos gráficos como emojis e pontuação enfática, e o impacto emocional da postagem, a cursista identifica o que Marcuschi (2005) denomina como “oralidade escrita”, característica marcante das interações em plataformas como o X. Além disso, ao discutir o potencial de engajamento e os riscos de interpretações equivocadas, ela mobiliza uma perspectiva crítica que se alinha ao conceito de letramento digital proposto por Kellner e Share (2007), que enfatizam a necessidade de desenvolver competências para interpretar, questionar e produzir conteúdos em ambientes mediados por tecnologia. A cursista também foca em aspectos da diversidade linguística brasileira, o que dialoga com os estudos de Bagno (2007), ao reconhecer que uma expressão regional não deve ser lida como ignorância do produtor de conteúdo, mas como oportunidade para ampliar o nosso repertório sociolinguístico. Sua análise, portanto, não apenas descreve a postagem, mas a insere em um contexto mais amplo de práticas culturais e comunicacionais, evidenciando como o letramento digital crítico pode transformar interações cotidianas em momentos de aprendizagem e reflexão.

A seguir, apresento nas Figuras 7 e 8 comentários nesta postagem de outras cursistas, discutindo as intenções do autor e explorando outros ângulos de leitura e análise.

Figura 7 – Comentário 1 de outra colega à resposta 1 da atividade 1

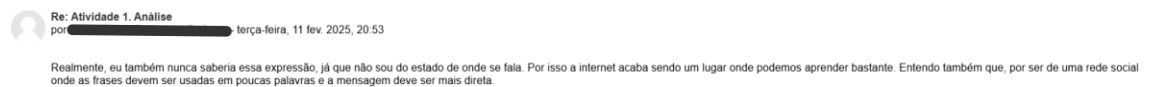


Fonte: Autoria própria, 2025.

Lê-se:

“Olá Colega, primeiro li a imagem e depois tua postagem. Moro no RS e não sei o que significa "dor de facão" (não quero procurar a definição no google) - usar essa tecnologia facilitaria o meu entendimento, contudo, me parece que discutir sobre isso é mais interessante. Primeiro pendei que a pessoa utiliza uma fala coloquial para explicitar que está com pneumonia (mas devo estar errada); Segundo, pensei na grafia, uma vez que esses posts aleatórios em redes sociais têm permitido a escrita de qualquer [sic] "coisa".”

Figura 8 – Comentário 2 de outra colega à resposta 1 da atividade 1



Fonte: Autoria própria, 2025.

Na Figura 8 lê-se:

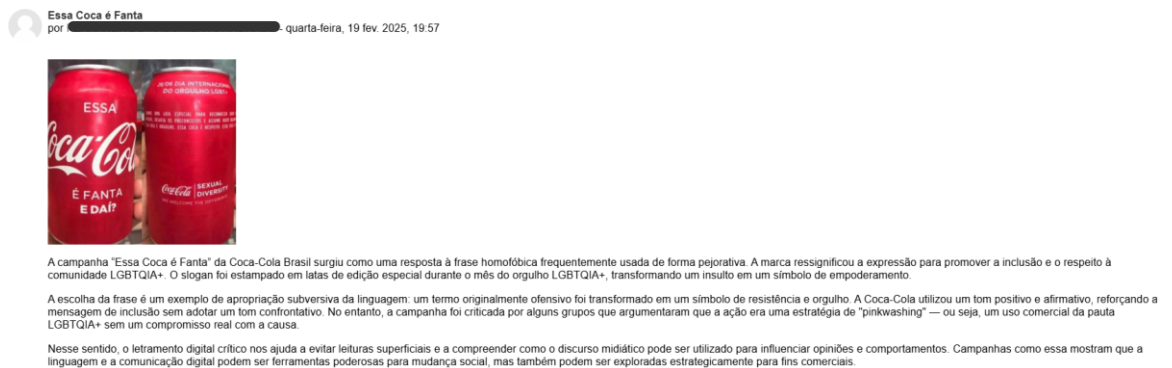
“Realmente, eu também nunca saberia essa expressão, já que não sou do estado de onde se fala. Por isso a internet acaba sendo um lugar onde podemos aprender bastante. Entendo também que, por ser de uma rede social onde as frases devem ser usadas em poucas palavras e a mensagem deve ser mais direta.”

Os comentários dos cursistas revelam uma postura reflexiva diante da postagem analisada, evidenciando como o ambiente digital pode funcionar como espaço de aprendizagem intercultural e linguística. O primeiro comentário mostra resistência à busca imediata por uma definição no Google, sugerindo uma valorização do debate interpretativo, o que se alinha à proposta de letramento crítico defendida por Freire (1987), ao enfatizar que o conhecimento não deve ser apenas consumido, mas construído coletivamente por meio do diálogo. A dúvida sobre o significado da expressão “dor de facão” e a associação com uma possível condição médica demonstram como os sentidos nas redes sociais são múltiplos e abertos, exigindo do leitor uma postura ativa e investigativa, como propõem Lankshear e Knobel (2008) ao discutir

os “novos letramentos” em contextos digitais. Já o segundo comentário reconhece o papel da internet como espaço de ampliação do repertório cultural e linguístico, destacando a concisão como característica das redes sociais — o que dialoga com os estudos de Santaella (2013), que apontam para a emergência de uma nova lógica comunicacional marcada pela velocidade, fragmentação e economia de linguagem. Ambos os comentários, portanto, ilustram como o letramento digital crítico não se limita à decodificação de textos, mas envolve a capacidade de interpretar, contextualizar e problematizar discursos em ambientes mediados por tecnologia.

A Figura 9 apresenta uma segunda resposta à Atividade 1.

Figura 9 - Resposta 2 à atividade 1



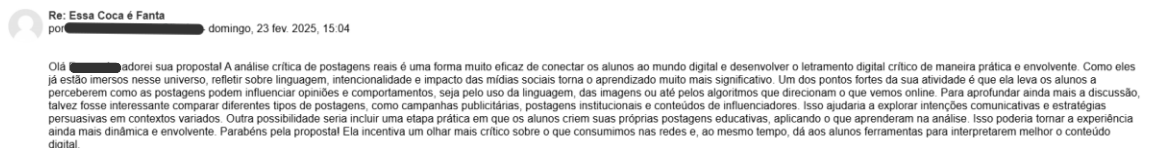
Fonte: Autoria própria, 2025.

Na realização da atividade, uma cursista postou a imagem acima com comentário, no qual lê-se:

“A campanha “Essa Coca é Fanta” da Coca-Cola Brasil surgiu como uma resposta à frase homofóbica frequentemente usada de forma pejorativa. A marca ressignificou a expressão para promover a inclusão e o respeito à comunidade LGBTQIA+. O slogan foi estampado em latas de edição especial durante o mês do orgulho LGBTQIA+, transformando um insulto em um símbolo de empoderamento. A escolha da frase é um exemplo de apropriação subversiva da linguagem: um termo originalmente ofensivo foi transformado em um símbolo de resistência e orgulho. A Coca-Cola utilizou um tom positivo e afirmativo, reforçando a mensagem de inclusão sem adotar um tom confrontativo. No entanto, a campanha foi criticada por alguns grupos que argumentaram que a ação era uma estratégia de "pinkwashing" — ou seja, um uso comercial da pauta LGBTQIA+ sem um compromisso real com a causa. Nesse sentido, o letramento digital crítico nos ajuda a evitar leituras superficiais e a compreender como o discurso midiático pode ser utilizado para influenciar opiniões e comportamentos. Campanhas como essa mostram que a linguagem e a comunicação digital podem ser ferramentas poderosas para mudança social, mas também podem ser exploradas estrategicamente para fins comerciais.”

A análise da campanha “Essa Coca é Fanta”, apresentada pela cursista, mostra compreensão sobre os usos estratégicos da linguagem nas mídias digitais e sua capacidade de ressignificar discursos. Ao destacar uma apropriação subversiva de uma expressão homofóbica, a cursista reconheceu o potencial da comunicação digital como instrumento de empoderamento e inclusão. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Santaella (2007), em *Linguagens líquidas na era da mobilidade*, nesta obra a autora discute a fluidez e a constante transformação das linguagens mediadas pela tecnologia. No entanto, ao mencionar as críticas de “pinkwashing”, a cursista também demonstra consciência das tensões entre engajamento social e interesses comerciais, aspecto central no pensamento de Roxane Rojo (2007), como apresentado em *Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa*, no qual a autora defende o letramento digital crítico como ferramenta para formar leitores capazes de interpretar profundamente os discursos midiáticos. Assim, a postagem analisada é um exemplo de como o ambiente digital pode ser tanto espaço de resistência quanto de manipulação simbólica, exigindo dos usuários uma postura reflexiva e crítica diante das mensagens que circulam nas redes. A seguir, apresento um comentário Figura 10 desta postagem de outra cursista.

Figura 10 – Comentário 1 de outra colega à resposta 2 da atividade 1



Fonte: Autoria própria, 2025.

Na Figura 10 lê-se:

“Olá [cursista 4], adorei sua proposta! A análise crítica de postagens reais é uma forma muito eficaz de conectar os alunos ao mundo digital e desenvolver o letramento digital crítico de maneira prática e envolvente. Como eles já estão imersos nesse universo, refletir sobre linguagem, intencionalidade e impacto das mídias sociais torna o aprendizado muito mais significativo. Um dos pontos fortes da sua atividade é que ela leva os alunos a perceberem como as postagens podem influenciar opiniões e comportamentos, seja pelo uso da linguagem, das imagens ou até pelos algoritmos que direcionam o que vemos *online*. Para aprofundar ainda mais a discussão, talvez fosse interessante comparar diferentes tipos de postagens, como campanhas publicitárias, postagens institucionais e conteúdos de influenciadores. Isso ajudaria a explorar intenções comunicativas e estratégias persuasivas em contextos variados. Outra possibilidade seria incluir uma etapa prática em que os alunos criem suas próprias postagens educativas, aplicando o que aprenderam na análise. Isso poderia tornar a experiência ainda mais dinâmica e envolvente. Parabéns pela proposta! Ela incentiva um olhar mais crítico sobre o que consumimos nas redes e, ao mesmo tempo, dá aos alunos ferramentas para interpretarem melhor o conteúdo digital.”

O comentário acima da cursista evidencia uma compreensão aprofundada sobre o papel pedagógico das mídias digitais no desenvolvimento do letramento digital crítico, ao reconhecer que a análise de postagens reais aproxima os alunos de práticas discursivas cotidianas e potencializa a aprendizagem significativa. Ao destacar a importância de refletir sobre linguagem, intencionalidade e impacto, a cursista mobiliza uma perspectiva que dialoga com os estudos de Buckingham (2003), que defende a educação midiática como essencial para formar cidadãos críticos diante dos conteúdos que consomem e produzem *online*. A sugestão de comparar diferentes tipos de postagens — institucionais, publicitárias e de influenciadores — amplia o escopo da atividade, permitindo que os alunos identifiquem estratégias persuasivas em múltiplos contextos, conforme propõem Lankshear e Knobel (2008), ao tratar dos “novos letramentos” como práticas sociais que exigem leitura crítica das intenções comunicativas. Além disso, a proposta de criação de postagens educativas pelos próprios alunos insere-se na lógica do letramento como prática ativa e transformadora, conforme defendido por Freire (1987), que via na produção textual uma forma de empoderamento e construção de sentido. Dessa forma, o comentário da cursista não apenas valoriza a atividade proposta, mas também contribui com sugestões que aprofundam sua dimensão formativa, promovendo uma abordagem crítica, criativa e contextualizada do uso das tecnologias digitais na educação.

Atividade 2: Projeto de Integridade Digital

Proposta: Desenvolva um projeto no qual os seus estudantes (identificar a série) criem recursos ou campanhas educativas abordando temas como *fake news*, plágio e ética *online*. Você deve também fornecer ao menos um *feedback* à postagem de um colega cursista, além de comentar como esses recursos podem ser implementados em outros contextos escolares diferente do planejado.

Figura 11 – Resposta 1 à atividade 2

Tik Tok: vamos debater sobre fake news?
por [nome] quarta-feira, 19 fev. 2025, 09:45

Projeto: Tik Tok: vamos debater sobre fake news?

Público-alvo: 2º ano do Ensino Médio

Componente curricular: Língua Inglesa

Duração: 1 mês (quatro períodos)

Objetivo: promover a escolha crítica de conteúdo no tiktok, com foco em conteúdo autêntico e verossímil.

Habilidades BNCC:

EM13LGG603-Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interseções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticas, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

EM13LGG701- Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

Procedimentos

- apresentar o que são fake news e definir o que é plágio;
- escolher um assunto para realizar buscar no tik tok, com vistas a discutir sobre os discursos;
- pesquisar em websites, jornais nacionais e internacionais sobre o assunto em questão;
- em grupos realizar discussões e análises de postagens;
- produzir reels que esclareça sobre o que são fake news e plágio em diálogo com a importância de material confiável.

Avaliação

Processual: debates em grupo e a produção oral/visual e escrita final.

Na Figura 11 lê-se:

“Projeto: *Tik ToK: vamos debater sobre fake news?*

Público-alvo: 2º ano do Ensino Médio

Componente curricular: Língua Inglesa

Duração: 1 mês (quatro períodos)

Objetivo: promover a escolha crítica de conteúdo no *tiktok*, com foco em conteúdo autêntico e verossímil.

Habilidades BNCC:

EM13LGG603 - Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

EM13LGG701 - Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

Procedimentos

- apresentar o que são *fake news* e definir o que é plágio;
- escolher um assunto para realizar buscar no *tik tok*, com vistas a discutir sobre os discursos;
- pesquisar em *websites*, jornais nacionais e internacionais sobre o assunto em questão;
- em grupos realizar discussões e análises de postagens;
- produzir *reels* que esclareça sobre o que são *fake news* e plágio em diálogo com a importância de material confiável.

Avaliação

Processual: debates em grupo e a produção oral/visual e escrita final.”

É interessante notar como a docente começa por delinear sua proposta indicando as habilidades da BNCC em que se baseia para o projeto apresentado. Isso demonstra aplicação do conteúdo abordado logo no primeiro encontro do curso de extensão, em que habilidades referentes ao letramento digital presentes na BNCC foram trazidas pelas proponentes e discutidas pelos cursistas, bem como artigos pertinentes da PNED.

A seguir, apresento postagem elaborada (Figura 12) em resposta à Atividade 2 proposta.

Figura 12 - Comentário 1 de outra colega à resposta 1 da atividade 2



É muito importante que os jovens aprendam a identificar as informações que acessam pela internet. Além disso, saber diferenciar fato de opinião e etc.

Fonte: Autoria própria, 2025.

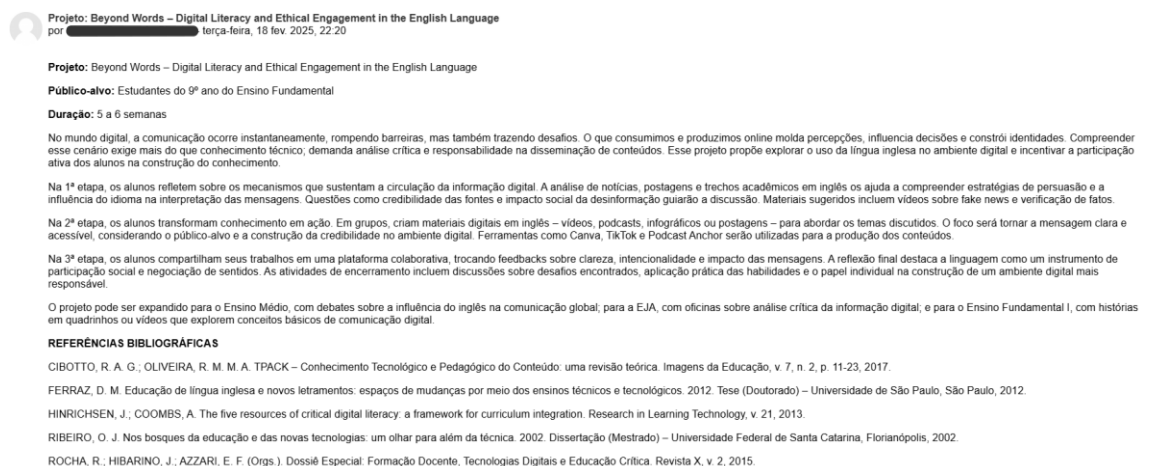
Na Figura 12 lê-se:

“É muito importante que os jovens aprendam a identificar as informações que acessam pela internet. Além disso, saber diferenciar fato de opinião etc.”

A preocupação da cursista com a capacidade dos jovens de identificar e avaliar criticamente as informações acessadas na internet revela uma compreensão alinhada com os pressupostos do letramento digital crítico, que vai além da simples habilidade técnica de navegação. Ao destacar a importância de distinguir fatos de opiniões, ela aponta para uma competência essencial na era da desinformação, conforme destacam autores como Kellner e Share (2007), que defendem a educação crítica da mídia como ferramenta para formar leitores reflexivos e conscientes das ideologias presentes nos discursos digitais. Essa perspectiva também dialoga com os estudos de Ribeiro e Costa (2018), que ressaltam a necessidade de preparar os estudantes para interpretar, questionar e produzir conteúdos digitais com responsabilidade e autonomia. Nesse sentido, a fala da cursista reforça a urgência de práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico, a análise argumentativa e a compreensão dos mecanismos que influenciam a circulação de informações *online* — como os algoritmos, os interesses comerciais e os discursos de autoridade. Ao reconhecer esses desafios, ela contribui para uma abordagem educativa que valoriza o protagonismo juvenil na construção de saberes digitais éticos e críticos.

Abaixo temos a resposta de uma cursista que apresenta um projeto voltado para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com foco na Alfabetização Digital e no Engajamento Ético nas aulas de Língua Inglesa (Figura 13).

Figura 13 – Resposta 2 à atividade 2



Projeto: Beyond Words – Digital Literacy and Ethical Engagement in the English Language
por [nome] terça-feira, 18 fev. 2025, 22:20

Projeto: Beyond Words – Digital Literacy and Ethical Engagement in the English Language
Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental
Duração: 5 a 6 semanas

No mundo digital, a comunicação ocorre instantaneamente, rompendo barreiras, mas também trazendo desafios. O que consumimos e produzimos online molda percepções, influencia decisões e constrói identidades. Compreender esse cenário exige mais do que conhecimento técnico; demanda análise crítica e responsabilidade na disseminação de conteúdos. Esse projeto propõe explorar o uso da língua inglesa no ambiente digital e incentivar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Na 1ª etapa, os alunos refletem sobre os mecanismos que sustentam a circulação da informação digital. A análise de notícias, postagens e trechos acadêmicos em inglês os ajuda a compreender estratégias de persuasão e a influência do idioma na interpretação das mensagens. Questões como credibilidade das fontes e impacto social da desinformação guiarão a discussão. Materiais sugeridos incluem vídeos sobre fake news e verificação de fatos.

Na 2ª etapa, os alunos transformam conhecimento em ação. Em grupos, criam materiais digitais em inglês – vídeos, podcasts, infográficos ou postagens – para abordar os temas discutidos. O foco será tornar a mensagem clara e acessível, considerando o público-alvo e a construção da credibilidade no ambiente digital. Ferramentas como Canva, TikTok e Podcast Anchor serão utilizadas para a produção dos conteúdos.

Na 3ª etapa, os alunos compartilham seus trabalhos em uma plataforma colaborativa, trocando feedbacks sobre clareza, intencionalidade e impacto das mensagens. A reflexão final destaca a linguagem como um instrumento de participação social e negociação de sentidos. As atividades de encerramento incluem discussões sobre desafios encontrados, aplicação prática das habilidades e o papel individual na construção de um ambiente digital mais responsável.

O projeto pode ser expandido para o Ensino Médio, com debates sobre a influência do inglês na comunicação global, para a EJA, com oficinas sobre análise crítica da informação digital, e para o Ensino Fundamental I, com histórias em quadrinhos ou vídeos que explorem conceitos básicos de comunicação digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIBOTTO, R. A. G., OLIVEIRA, R. M. M. A. TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: uma revisão teórica. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017.

FERRAZ, D. M. Educação de língua inglesa e novos letramentos: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HINRICHSEN, J., COOMBS, A. The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, v. 21, 2013.

RIBEIRO, O. J. Nos bosques da educação e das novas tecnologias: um olhar para além da técnica. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ROCHA, R.; HIBARINO, J.; AZZARI, E. F. (Orgs.). Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. *Revista X*, v. 2, 2015.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Acima em sua proposta lê-se:

“Projeto: *Beyond Words – Digital Literacy and Ethical Engagement in the English Language*

Público-alvo: Estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

Duração: 5 a 6 semanas

No mundo digital, a comunicação ocorre instantaneamente, rompendo barreiras, mas também trazendo desafios. O que consumimos e produzimos *online* molda percepções, influencia decisões e constrói identidades. Compreender esse cenário exige mais do que conhecimento técnico; demanda análise crítica e responsabilidade na disseminação de conteúdos. Esse projeto propõe explorar o uso da língua inglesa no ambiente digital e incentivar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Na 1ª etapa, os alunos refletem sobre os mecanismos que sustentam a circulação da informação digital. A análise de notícias, postagens e trechos acadêmicos em inglês os ajuda a compreender estratégias de persuasão e a influência do idioma na interpretação das mensagens. Questões como credibilidade das fontes e impacto social da desinformação guiarão a discussão. Materiais sugeridos incluem vídeos sobre *fake news* e verificação de fatos.

Na 2ª etapa, os alunos transformam conhecimento em ação. Em grupos, criam materiais digitais em inglês – vídeos, podcasts, infográficos ou postagens – para abordar os temas discutidos. O foco será tornar a mensagem clara e acessível, considerando o público-alvo e a construção da credibilidade no ambiente digital. Ferramentas como *Canva*, *TikTok* e *Podcast Anchor* serão utilizadas para a produção dos conteúdos.

Na 3ª etapa, os alunos compartilham seus trabalhos em uma plataforma colaborativa, trocando *feedbacks* sobre clareza, intencionalidade e impacto das mensagens. A reflexão final destaca a linguagem como um instrumento de participação social e negociação de sentidos. As atividades de encerramento incluem discussões sobre desafios encontrados, aplicação prática das habilidades e o papel individual na construção de um ambiente digital mais responsável.

O projeto pode ser expandido para o Ensino Médio, com debates sobre a influência do inglês na comunicação global; para a EJA, com oficinas sobre análise crítica da informação digital; e para o Ensino Fundamental I, com histórias em quadrinhos ou vídeos que explorem conceitos básicos de comunicação digital.”

Ao final de seu texto, a cursista cita suas referências, que são textos de leituras do curso.

O projeto apresentado pela cursista mostra uma abordagem pedagógica inovadora e alinhada com os princípios do letramento digital crítico, ao integrar o ensino da língua inglesa com práticas reflexivas sobre o ambiente digital. Ao propor que os alunos analisem notícias, postagens e textos acadêmicos em inglês, a iniciativa promove não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a capacidade de interpretar criticamente os discursos que circulam *online*. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Lankshear e Knobel (2008), que defendem os “novos letramentos” como práticas sociais que exigem habilidades de leitura crítica, produção colaborativa e consciência ética no uso das tecnologias. A escolha por trabalhar com temas como *fake news*, credibilidade das fontes e impacto da desinformação reforça a importância de formar sujeitos capazes de atuar com responsabilidade no ecossistema digital, conforme argumentam Kellner e Share (2007), ao destacar que a educação midiática deve formar os alunos para questionar os interesses ideológicos por trás das mensagens que consomem.

A estrutura em etapas proposta pela cursista também evidencia uma progressão pedagógica coerente, que vai da análise à produção e à reflexão colaborativa, promovendo o

protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento. A etapa de criação de conteúdos digitais em inglês, utilizando ferramentas como *Canva*, *TikTok* e *Anchor*, insere os alunos em práticas comunicativas reais e significativas, conforme sugerem Jenkins *et al.* (2009) ao tratar das culturas participativas e da importância de preparar os jovens para atuar como produtores de mídia. Ao considerar diferentes públicos e contextos, o projeto também estimula a consciência sobre a intencionalidade e os efeitos das mensagens, ampliando a compreensão sobre o papel da linguagem na negociação de sentidos. Por fim, a possibilidade de expansão para outras etapas da educação demonstra a versatilidade e a relevância da proposta, que pode ser adaptada para diferentes faixas etárias e realidades, sempre com o objetivo de fomentar uma atuação ética, crítica e engajada no mundo digital. A seguir, apresento um comentário (Figura 14) sobre a proposta da cursista, que sugere a aplicabilidade do projeto proposto em diferentes contextos e níveis de ensino.

Figura 14 - Comentário 1 de outra colega à resposta 2 da atividade 2



Re: Projeto: Beyond Words – Digital Literacy and Ethical Engagement in the English Language
por [nome oculto] - quarta-feira, 19 fev. 2025, 00:20

Muito interessante a proposta para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos alunos do EJA.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Na Figura 14 lê-se: “Muito interessante a proposta para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos alunos do EJA.”

O comentário da cursista destaca um aspecto central do projeto: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa observação é especialmente relevante, pois reconhece que o letramento digital não se limita ao domínio técnico das ferramentas, mas envolve a capacidade de interpretar, questionar e posicionar-se diante das informações que circulam no ambiente digital. Ao valorizar essa dimensão formativa, a cursista aponta para uma abordagem pedagógica que respeita as especificidades dos sujeitos da EJA, cuja trajetória educacional e vivência social demandam práticas que promovam autonomia, protagonismo e consciência crítica. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Paulo Freire (1987), que defendia uma educação libertadora, pautada na leitura do mundo e na reflexão sobre a realidade como caminho para a transformação social.

Além disso, ao reconhecer o potencial da proposta para estimular o pensamento crítico-reflexivo, a cursista reforça a importância de práticas educativas que considerem o contexto

sociocultural dos alunos da EJA, promovendo o engajamento ético e a participação ativa na sociedade digital. Essa abordagem está em consonância com os princípios do letramento crítico, conforme discutido por Kellner e Share (2007), que reforçam a necessidade de ensinar os alunos a analisar os textos e discursos em relação às estruturas de poder, ideologia e representação. Nesse sentido, o comentário não apenas valoriza a proposta apresentada, mas também contribui para a reflexão sobre como adaptar práticas pedagógicas às necessidades e potencialidades dos diferentes públicos, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação digital significativa, crítica e transformadora.

Atividade 3: Estudo de Caso

Proposta: Apresente um caso já vivenciado ou fictício relacionado a um tema pertinente discutido em encontros anteriores ou outro que seja relevante, como a inclusão digital ou a alfabetização midiática. Você deve elaborar um plano de aula detalhado para abordar o problema identificado no estudo de caso. Interaja com seus colegas cursistas fornecendo *feedbacks* sobre as propostas e discutindo possíveis melhorias.

Para a discussão dos resultados foi selecionada uma resposta (Figura 15) à Atividade 3.

Figura 15 – Resposta 1 à atividade 3

Atividade 3 - Estudo de Caso
por [nome] domingo, 23 fev. 2025, 13:00

Olá!!

Caso / contexto:

Uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental geralmente mostra grande interesse em vídeos curtos e memes compartilhados em redes sociais. No entanto, os alunos frequentemente compartilham conteúdos humorísticos sem refletir sobre estereótipos, preconceitos linguísticos e culturais embudidos nesses materiais. Alguns memes ridicularizam sotaques, variações linguísticas e até promovem desinformação sobre culturas estrangeiras, o que pode impactar a forma como os estudantes veem e interpretam diferentes grupos sociais. Considerando este contexto, o plano de aula aqui proposto busca desenvolver o pensamento crítico sobre o uso da linguagem nos memes e vídeos virais, além de buscar ampliar a compreensão dos alunos sobre o inglês como uma língua global, que se manifesta de diferentes formas ao redor do mundo.

Plano de Aula: O Inglês nos Memes – Estereótipos e Variedades Linguísticas
Público-alvo: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental
Duração: 1 aula de 1h40min (que pode ser realizada em duas aulas de 50 minutos, de acordo com a organização da unidade de ensino).
Tema: O poder dos memes – Inglês, humor e estereótipos

Objetivos

- Identificar estereótipos e preconceitos linguísticos em memes e vídeos virais.
- Refletir sobre como a linguagem pode reforçar visões deturpadas de culturas estrangeiras.
- Explorar a diversidade da língua inglesa e como ela se adapta a diferentes contextos sociais.
- Produzir um meme ou vídeo curto em inglês que represente a diversidade linguística de forma positiva.

Etapas

Durante a introdução ao tema (15 min), a aula começará com uma pergunta provocativa: "Vocês já compartilharam um meme sem pensar no que ele realmente significa?". A partir dessa questão, os alunos são estimulados a discutir rapidamente se os memes são apenas humor ou se podem transmitir mensagens problemáticas. Em seguida, serão apresentados alguns exemplos populares (em inglês) que brincam com sotaques, expressões idiomáticas ou variações linguísticas, incentivando uma reflexão inicial sobre como a linguagem pode ser usada para reforçar estereótipos.

Em seguida, para uma análise crítica (25 min), os alunos receberão diferentes memes e vídeos curtos para analisar e responder a perguntas como: esse meme reforça algum estereótipo sobre falantes de inglês? Ele exagera características culturais de forma ofensiva? Como podemos interpretar esse conteúdo de maneira crítica? Após essa análise individual ou em pequenos grupos, a turma participará de uma discussão ampliada, questionando se humor e respeito podem coexistir e de que forma a linguagem contribui para essa relação.

Na etapa seguinte, de exploração da diversidade do inglês (30 min), os alunos ouvirão gravações de falantes de inglês de diferentes países, como EUA, Reino Unido, Índia, Nigéria e Austrália, e debaterão sobre as diferenças e semelhanças entre os sotaques e expressões utilizados. Esse momento servirá para desconstruir a ideia de que há apenas um "inglês correto" e introduzirá o conceito de World Englishes, mostrando como a língua se adapta a diferentes contextos sociais e culturais.

Na produção e apresentação (20 min), os alunos trabalharão em duplas para criar um meme ou um vídeo curto em inglês que valorize a diversidade linguística e cultural da língua. A proposta é que eles comparem, por exemplo, expressões utilizadas no inglês britânico e no americano sem ridicularizar nenhuma variante. Após a criação dos materiais, cada grupo apresentará seu trabalho para a turma, explicando a mensagem por trás da peça produzida.

Ao final, no encerramento e reflexão (10 min), os alunos discutirão o que aprenderam sobre linguagem, humor e diversidade cultural e como podem repensar o que compartilham online. Para finalizar, cada estudante escolherá um dos memes ou vídeos analisados e escreverá um breve comentário crítico sobre ele, sintetizando os principais aprendizados da aula.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Na Figura 15 lê-se:

“Olá!!

Caso / contexto:

Uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental geralmente mostra grande interesse em vídeos curtos e memes compartilhados em redes sociais. No entanto, os alunos frequentemente compartilham conteúdos humorísticos sem refletir sobre estereótipos, preconceitos linguísticos e culturais embutidos nesses materiais. Alguns memes ridicularizam sotaques, variações linguísticas e até promovem desinformação sobre culturas estrangeiras, o que pode impactar a forma como os estudantes veem e interpretam diferentes grupos sociais. Considerando este contexto, o plano de aula aqui proposto busca desenvolver o pensamento crítico sobre o uso da linguagem nos memes e vídeos virais, além de buscar ampliar a compreensão dos alunos sobre o inglês como uma língua global, que se manifesta de diferentes formas ao redor do mundo.

Plano de Aula: O Inglês nos Memes – Estereótipos e Variedades Linguísticas

Público-alvo: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Duração: 1 aula de 1h40min (que pode ser realizada em duas aulas de 50 minutos, de acordo com a organização da unidade de ensino).

Tema: O poder dos memes – Inglês, humor e estereótipos

Objetivos

Identificar estereótipos e preconceitos linguísticos em memes e vídeos virais. Refletir sobre como a linguagem pode reforçar visões deturpadas de culturas estrangeiras. Explorar a diversidade da língua inglesa e como ela se adapta a diferentes contextos sociais. Produzir um meme ou vídeo curto em inglês que represente a diversidade linguística de forma positiva.

Etapas

Durante a introdução ao tema (15 min), a aula começará com uma pergunta provocativa: "Vocês já compartilharam um meme sem pensar no que ele realmente significa?". A partir dessa questão, os alunos são estimulados a discutir rapidamente se os memes são apenas humor ou se podem transmitir mensagens problemáticas. Em seguida, serão apresentados alguns exemplos populares (em inglês) que brincam com sotaques, expressões idiomáticas ou variações linguísticas, incentivando uma reflexão inicial sobre como a linguagem pode ser usada para reforçar estereótipos.

Em seguida, para uma análise crítica (25 min), os alunos receberão diferentes memes e vídeos curtos para analisar e responder a perguntas como: esse meme reforça algum estereótipo sobre falantes de inglês? Ele exagera características culturais de forma ofensiva? Como podemos interpretar esse conteúdo de maneira crítica? Após essa análise individual ou em pequenos grupos, a turma participará de uma discussão ampliada, questionando se humor e respeito podem coexistir e de que forma a linguagem contribui para essa relação.

Na etapa seguinte, de exploração da diversidade do inglês (30 min), os alunos ouvirão gravações de falantes de inglês de diferentes países, como EUA, Reino Unido, Índia, Nigéria e Austrália, e debaterão sobre as diferenças e semelhanças entre os sotaques e expressões utilizados. Esse momento servirá para desconstruir a ideia de que há apenas um "inglês correto" e introduzirá o conceito de *World Englishes*, mostrando como a língua se adapta a diferentes contextos sociais e culturais.

Na produção e apresentação (20 min), os alunos trabalharão em duplas para criar um meme ou um vídeo curto em inglês que valorize a diversidade linguística e cultural da língua. A proposta é que eles comparem, por exemplo, expressões utilizadas no inglês britânico e no americano sem ridicularizar nenhuma variante. Após a criação dos materiais, cada grupo apresentará seu trabalho para a turma, explicando a mensagem por trás da peça produzida.

Ao final, no encerramento e reflexão (10 min), os alunos discutirão o que aprenderam sobre linguagem, humor e diversidade cultural e como podem repensar o que compartilham *online*. Para finalizar, cada estudante escolherá um dos memes ou vídeos analisados e escreverá um breve comentário crítico sobre ele, sintetizando os principais aprendizados da aula."

A proposta apresentada pela cursista 5 parte da exploração de gêneros digitais amplamente presentes nas mídias sociais, como memes e vídeos curtos, para provocar reflexões sobre linguagem, cultura e identidade. Ao trazer esses elementos para o espaço da sala de aula, os estudantes são convidados a pensar além do humor imediato, questionando as funções sociocomunicativas desses textos e os sentidos que carregam. A atividade também introduz, de forma acessível e crítica, noções de variação linguística no inglês, sensibilizando os alunos para a diversidade de sotaques, expressões e contextos culturais que compõem os chamados *World Englishes* (Kachru, 1992). Trata-se de uma abordagem que valoriza o engajamento dos estudantes com práticas discursivas reais, promovendo uma escuta ativa e uma abertura para diferentes formas de falar e viver a língua — em consonância com os princípios do letramento digital crítico, que propõe o uso das tecnologias como meio de reflexão, autoria e transformação social (Monte Mór, 2013; Silva, Santana, Anecleto, 2019).

Em um segundo momento, os alunos são desafiados a se posicionar criticamente diante dos conteúdos analisados, criando suas próprias produções digitais que dialoguem com os temas discutidos. Essa etapa exige que eles se afastem da lógica de reprodução automática dos discursos presentes nos memes iniciais e passem a construir respostas conscientes e éticas, ressignificando os gêneros trabalhados. Ao elaborar materiais que valorizem a diversidade linguística sem recorrer à ridicularização ou ao reforço de estereótipos, os estudantes exercitam não apenas a criatividade, mas também a responsabilidade discursiva, compreendendo que toda produção textual carrega implicações sociais e culturais. Essa prática está alinhada à perspectiva de que o letramento digital deve ir além do domínio técnico, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e o engajamento ativo dos sujeitos com os discursos que circulam no ambiente digital (Rojo e Barbosa, 2015).

A proposta também abre espaço para um debate necessário sobre os limites e possibilidades do humor, especialmente quando este se cruza com questões de respeito e representação. Ao analisar se é possível conciliar humor com sensibilidade cultural, os alunos são levados a refletir sobre o papel da linguagem na construção de relações mais inclusivas. A discussão coletiva que emerge dessa análise amplia o olhar dos estudantes para os efeitos que determinadas escolhas linguísticas podem ter, sobretudo quando se trata de representar grupos, culturas ou formas de falar que fogem ao padrão hegemônico. Essa dimensão crítica da linguagem, presente nas práticas de letramento digital, reforça a importância de formar leitores e produtores conscientes, capazes de reconhecer os discursos que perpetuam desigualdades e de intervir de forma ética e transformadora (Rojo, Barbosa, 2015).

Por fim, ao problematizar os conteúdos compartilhados nas redes sociais, a atividade coloca em xeque a ideia de que a liberdade de expressão é irrestrita e desvinculada de responsabilidade. Os estudantes são levados a reconhecer que a língua não é neutra — ela opera como ferramenta de poder, de exclusão ou de acolhimento, dependendo de como é usada. Ao escreverem comentários críticos sobre os memes analisados, os alunos sintetizam os aprendizados da aula e demonstram que é possível — e necessário — repensar o que se compartilha *online*, assumindo uma postura mais consciente diante dos discursos que circulam no cotidiano digital. Essa postura reflete os princípios do letramento digital crítico, que busca formar sujeitos capazes de atuar com autonomia, responsabilidade e sensibilidade ética no ecossistema digital (Silva, Santana, Anecleto, 2019; Lankshear, Knobel, 2008).

Figura 16 - Comentário 1 de outra colega à resposta 1 da atividade 3

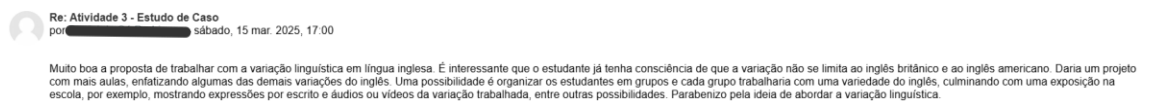


Interessante tópico para discutir sobre estereótipos que praticamente sempre estão naturalizados.

Fonte: Autoria própria, 2025.

A partir da opinião emitida acima na Figura 16 pela cursista 2, apesar de se referir aos estereótipos na temática da variação linguística, seu comentário também pode ser levado em consideração no tocante à reflexão a partir da prática de memes, normalmente meramente reproduzido e compartilhado sem muito questionamento.

Figura 17 - Comentário 1 de outra colega à resposta 1 da atividade 3



Fonte: Autoria própria, 2025.

Já na resposta do cursista 7 acima na Figura 17, lê-se:

“Muito boa a proposta de trabalhar com a variação linguística em língua inglesa. É interessante que o estudante já tenha consciência de que a variação não se limita ao inglês britânico e ao inglês americano. Daria um projeto com mais aulas, enfatizando algumas das demais variações do inglês. Uma possibilidade é organizar os estudantes em grupos e cada grupo trabalharia com uma variedade do inglês, culminando com uma exposição na escola, por exemplo, mostrando expressões por escrito e áudios ou vídeos da variação trabalhada, entre outras possibilidades. Parabenizo pela ideia de abordar a variação linguística.”

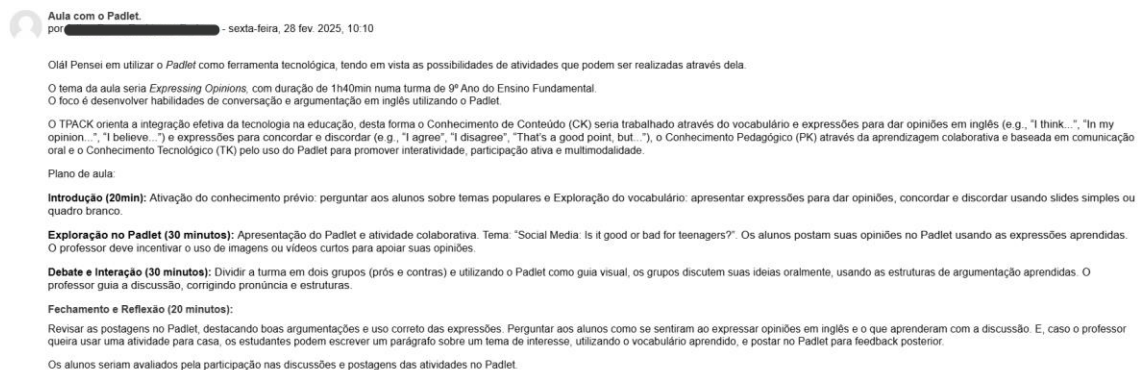
Tal *feedback* fornecido ao estudo de caso apresentado expõe uma nova possibilidade de refinamento e ampliação da proposta, fazendo uso da multimodalidade para aprofundar o assunto da variação linguística, expandindo-o ao contemplar outras variedades e abarcar toda a comunidade escolar, socializando o assunto e gerando impacto.

Da mesma maneira, para ir além, cabe a sugestão de explorar adicionalmente o inglês falado por não-nativos, algo muito recorrente nas redes, uma vez que a maior parte dos usuários de internet usa o inglês enquanto língua global para comunicação com pessoas com quem não dividem uma língua nativa em comum. Tal condição leva a refletir sobre o status da língua inglesa no mundo atual. É possível também instigá-los a considerar eles mesmos interagindo em inglês, enquanto brasileiros falantes de português como língua materna e aprendizes de inglês como língua estrangeira, objetivando provocar a reflexão acerca da importância de entender e respeitar as variedades na interação e comunicação.

Atividade Final: Exploração do Modelo TPACK

Proposta: Escolha uma tecnologia educativa específica e desenvolva um plano de aula detalhado utilizando o modelo TPACK (Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo). Justifique suas escolhas pedagógicas e tecnológicas. Compartilhe aqui suas lições e comente sobre as escolhas tecnológicas e pedagógicas de seus colegas cursistas, oferecendo sugestões e críticas construtivas.

Figura 18– Resposta 1 à atividade final



Fonte: Autoria própria, 2025.

Na Figura 18 lê-se:

“Olá! Pensei em utilizar o *Padlet* como ferramenta tecnológica, tendo em vista as possibilidades de atividades que podem ser realizadas através dela.

O tema da aula seria *Expressing Opinions*, com duração de 1h40min numa turma de 9º Ano do Ensino Fundamental.

O foco é desenvolver habilidades de conversação e argumentação em inglês utilizando o *Padlet*.

O TPACK orienta a integração efetiva da tecnologia na educação, desta forma o Conhecimento de Conteúdo (CK) seria trabalhado através do vocabulário e expressões para dar opiniões em inglês (e.g., “*I think...*”, “*In my opinion...*”, “*I believe...*”) e expressões para concordar e discordar (e.g., “*I agree*”, “*I disagree*”, “*That’s a good point, but...*”), o Conhecimento Pedagógico (PK) através da aprendizagem colaborativa e baseada em comunicação oral e o Conhecimento Tecnológico (TK) pelo uso do *Padlet* para promover interatividade, participação ativa e multimodalidade.

Plano de aula:

Introdução (20min): Ativação do conhecimento prévio: perguntar aos alunos sobre temas populares e Exploração do vocabulário: apresentar expressões para dar opiniões, concordar e discordar usando slides simples ou quadro branco.

Exploração no *Padlet* (30 minutos): Apresentação do *Padlet* e atividade colaborativa. Tema: “Social Media: Is it good or bad for teenagers?”. Os alunos postam suas opiniões no *Padlet* usando as expressões aprendidas. O professor deve incentivar o uso de imagens ou vídeos curtos para apoiar suas opiniões.

Debate e Interação (30 minutos): Dividir a turma em dois grupos (prós e contras) e utilizando o *Padlet* como guia visual, os grupos discutem suas ideias oralmente, usando as estruturas de argumentação aprendidas. O professor guia a discussão, corrigindo pronúncia e estruturas.

Fechamento e Reflexão (20 minutos):

Revisar as postagens no *Padlet*, destacando boas argumentações e uso correto das expressões. Perguntar aos alunos como se sentiram ao expressar opiniões em inglês e o que aprenderam com a discussão. E, caso o professor queira usar uma atividade para casa, os estudantes podem escrever um parágrafo sobre um tema de interesse, utilizando o vocabulário aprendido, e postar no *Padlet* para *feedback* posterior.

Os alunos seriam avaliados pela participação nas discussões e postagens das atividades no *Padlet*.”

O uso do recurso *Padlet* faz com que os estudantes possam visualizar não só suas colocações, mas também as dos demais, possibilitando agência, interação e colaboração entre os integrantes da turma, inclusive dentro da multimodalidade, como salientado pelo cursista. A permanência da atividade em ambiente digital e *online* permite também registro significativo para retorno e consulta posterior dos estudantes da turma, a partir de algo produzido por eles próprios.

A proposta sugere apresentar a plataforma e a ideia de colaboração. Além disso, opta por explorar a temática das mídias sociais e suas vantagens e desvantagens no que tange às vidas e experiências dos estudantes enquanto adolescentes (pensada para o público do 9º ano do ensino fundamental regular). Por meio do tema, contempla o conteúdo linguístico ao criar a necessidade de que exponham e discutam suas opiniões, fornecendo condições ao apresentar didaticamente as competências linguísticas para que argumentem entre eles. Desse modo, a atividade demonstra a integração da proposta TPACK de maneira efetiva e intencional.

Três comentários (Figura 19, 20 e 21) em resposta à postagem do cursista 3 foram selecionados para exemplificar. No primeiro, da cursista 6 e destacado abaixo (Figura 18), lê-se:

“Proposta bastante interativa, possível para grupos de 9º ano do EFII e que gera interação e comprometimento em sala de aula. Pode ser inclusive utilizada em ambientes de aulas virtuais.”

Figura 19 - Comentário 1 de uma colega à resposta 1 da atividade final

Re: Aula com o Padlet.
por [redacted] - sexta-feira, 28 fev. 2025, 10:26

Proposta bastante interativa, possível para grupos de 9º ano do EFII e que gera interação e comprometimento em sala de aula. Pode ser inclusive utilizada em ambientes de aulas virtuais.

Fonte: A autoria própria, 2025.

No segundo comentário a seguir (Figura 20), da cursista 8, lê-se:

“Ótima atividade, para a interação entre os estudantes, ainda mais quando se trata de outro idioma, os alunos são mais tímidos quando as atividades são individuais.”

Figura 20 - Comentário 2 de outra colega à resposta 1 da atividade final

Re: Aula com o Padlet.
por [redacted] - terça-feira, 11 mar. 2025, 18:20

Ótima atividade, para a interação entre os estudantes, ainda mais quando se trata de outro idioma, os alunos são mais tímidos quando as atividades são individuais.

Fonte: A autoria própria, 2025.

Por fim, no comentário da cursista 5 (Figura 21), lê-se:

“[Cursista 3]! Tudo bem? Gostei muito de sua proposta. Ela está muito bem estruturada e faz um ótimo uso do *Padlet* para incentivar a interação e a argumentação dos alunos em inglês. A sequência didática está clara, e a integração do TPACK é bem aplicada. Uma sugestão seria incentivar os alunos a gravarem áudios curtos no *Padlet*, além dos textos, para fortalecer ainda mais a prática oral e a pronúncia. Outra ideia seria incluir um momento de *feedback* entre os alunos, onde comentam as postagens uns dos outros antes do debate, estimulando a interação crítica e o letramento digital. Parabéns pela proposta!”

Figura 21 - Comentário 1 de outra colega à resposta 1 da atividade final

Re: Aula com o Padlet.
por [redacted] - sexta-feira, 14 mar. 2025, 15:34

Tudo bem? Gostei muito de sua proposta. Ela está muito bem estruturada e faz um ótimo uso do Padlet para incentivar a interação e a argumentação dos alunos em inglês. A sequência didática está clara, e a integração do TPACK é bem aplicada. Uma sugestão seria incentivar os alunos a gravarem áudios curtos no Padlet, além dos textos, para fortalecer ainda mais a prática oral e a pronúncia. Outra ideia seria incluir um momento de feedback entre os alunos, onde comentam as postagens uns dos outros antes do debate, estimulando a interação crítica e o letramento digital. Parabéns pela proposta!

Fonte: A autoria própria, 2025.

Os três comentários selecionados reforçam a possibilidade de interação como positiva e vantajosa ao uso da plataforma *Padlet*, mencionando ainda o comprometimento com a participação que tal ferramenta pode proporcionar, uma vez que os alunos precisam realizar a postagem de maneira individual. A maneira como o recurso oportuniza a participação inclusive de estudantes mais tímidos e talvez inseguros com o uso da língua também é ressaltada como

favorável. A forma de aplicação dos conceitos do TPACK, atendendo à proposta da atividade final, é elogiada e há sugestão de expansão pela cursista 5, que vê também a possibilidade de devolutiva entre os próprios alunos ao analisarem as ideias dos colegas. Tais sugestões e críticas construtivas vêm a contemplar a proposta de interação prevista na atividade final de fórum.

A integração entre tecnologia, pedagogia e conteúdo — proposta pelo modelo TPACK — pode favorecer práticas de letramento digital crítico, especialmente quando aliada a ferramentas interativas como o *Padlet*. Ao permitir que os alunos se expressem individualmente, reflitam sobre as ideias dos colegas e participem de forma ativa, mesmo aqueles mais tímidos ou inseguros com o uso da língua encontram espaço para desenvolver competências comunicativas em ambientes digitais. Essa articulação entre saberes não apenas potencializa o engajamento, como também promove uma aprendizagem significativa e contextualizada, alinhada às demandas contemporâneas da educação (Mishra, Koehler, 2006). Nesse sentido, a proposta analisada reafirma o papel do TPACK como um referencial teórico potente para práticas que visam formar sujeitos capazes de atuar com autonomia, ética e consciência nos espaços digitais.

6.3. Contribuições dos Participantes

A construção do *e-book*, produto educacional desta pesquisa, foi profundamente enriquecida pelas contribuições dos docentes que participaram do curso de extensão. A trajetória, que se iniciou com as respostas ao questionário inicial e culminou nas atividades finais, revelou-se um processo dinâmico e colaborativo, essencial para que o material transcendesse a teoria e ganhasse relevância prática.

Desde o diagnóstico inicial, que mapeou as necessidades formativas, ficou claro que os participantes não buscavam apenas um treinamento instrumental em ferramentas digitais. Suas respostas revelaram um anseio por espaços de diálogo e colaboração que favorecessem a construção coletiva de saberes. Essa demanda por trocas significativas foi o pilar que sustentou o desenvolvimento do curso e, conseqüentemente, a elaboração do *e-book*. As interações nas atividades propostas, como as análises críticas de mídias sociais e os planos de aula, foram incorporadas ao material como exemplos concretos e contextualizados, ilustrando caminhos possíveis para a integração do letramento digital crítico no ensino de língua inglesa.

As contribuições se manifestaram de formas diversas e valiosas. Por exemplo, na Atividade 1 (Análise Crítica de Mídias Sociais), a análise da postagem sobre a expressão "dor de facão" e os comentários subsequentes evidenciaram a importância de discutir a diversidade

linguística e cultural do Brasil, transformando uma simples postagem em uma rica oportunidade de aprendizagem. Da mesma forma, a discussão sobre a campanha "Essa Coca é Fanta" e os comentários que se seguiram trouxeram à tona a complexidade das estratégias de *marketing* e o conceito de *pinkwashing*, demonstrando uma maturidade crítica que foi essencial para aprofundar o conteúdo do *e-book* sobre o uso ético das mídias. Na Atividade Final (Exploração do Modelo TPACK), as propostas de uso da ferramenta *Padlet* e os *feedbacks* construtivos dos colegas não apenas validaram a aplicabilidade do modelo teórico, mas também geraram sugestões práticas, como o uso de áudios para fortalecer a oralidade e a inclusão de momentos de *feedback* entre pares. Essas sugestões, nascidas da experiência e da reflexão coletiva, foram diretamente incorporadas ao *e-book*, tornando-o mais robusto e alinhado às necessidades reais da sala de aula.

Nesse sentido, tanto o curso quanto o *e-book* se apresentam como alternativas viáveis e acessíveis para atender a essas necessidades, especialmente por sua disponibilidade digital, o que amplia seu alcance e potencial de impacto. O formato de *e-book*, compilando teoria, práticas e reflexões, funciona como um repositório vivo das aprendizagens construídas, um testemunho do poder da colaboração docente.

Por fim, é relevante destacar que, em diversos momentos, os participantes também mencionaram a crescente presença de inteligências artificiais generativas (como os LLMs) no cotidiano educacional. Embora o tema não tenha sido o foco deste estudo, em razão de sua complexidade e abrangência, a recorrência dessa menção sinaliza uma demanda emergente e uma área de grande interesse e preocupação para os educadores. Reconhecemos, portanto, sua relevância e encorajamos que futuras pesquisas e materiais formativos se debruçam sobre os desafios e possibilidades que tais tecnologias apresentam para o campo do letramento digital crítico, dando continuidade ao diálogo iniciado aqui.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo final consolida os resultados e as reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa, que visou fomentar práticas pedagógicas para o desenvolvimento do letramento digital crítico no ensino de língua inglesa na educação básica. A partir da análise das repercussões do curso de extensão "Letramento Digital Crítico para o Ensino de Língua Inglesa", buscamos tecer as conclusões, implicações e futuras direções deste estudo, reforçando a relevância do tema na contemporaneidade.

Os resultados obtidos responderam diretamente aos objetivos propostos. O mapeamento do perfil dos participantes, realizado por meio de um questionário diagnóstico, revelou um grupo de docentes experientes, com alta qualificação acadêmica e majoritariamente atuantes na rede pública, o que enriqueceu significativamente as discussões e os dados gerados. A análise das interações e das produções ao longo do curso de extensão permitiu compreender o impacto da formação na prática pedagógica dos participantes, evidenciando tanto os desafios quanto as potencialidades da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Dessa forma, ao investigar as percepções e as práticas docentes, a pesquisa cumpriu seu objetivo geral de colaborar para a promoção do letramento digital crítico.

A análise dos dados revelou uma significativa mudança na percepção e no uso das TDIC pelos professores, especialmente após a experiência do ensino remoto emergencial. Se antes da pandemia o uso era incipiente, durante ela tornou-se uma necessidade, e, no período pós-pandêmico, observou-se uma tendência de retrocesso, mas também de maior conscientização sobre a importância de uma integração crítica e intencional. Os resultados indicam que, embora haja satisfação com as ferramentas digitais, persistem desafios relacionados à falta de formação continuada, infraestrutura e suporte técnico, corroborando a literatura que aponta a necessidade de políticas institucionais para além da responsabilização individual do professor.

O impacto desta pesquisa no campo do letramento digital crítico e na prática pedagógica é multifacetado. Ao oferecer um curso de extensão e um *e-book*, o estudo não apenas investigou uma realidade, mas interveio nela, fornecendo ferramentas teóricas e práticas para os professores de língua inglesa. As discussões e atividades promoveram uma reflexão sobre o uso das TDIC que transcende o domínio técnico, alcançando dimensões éticas, políticas e sociais. A pesquisa demonstrou que iniciativas formativas são cruciais para instruir os educadores a mediar o uso das tecnologias de forma a desenvolver a autonomia e o pensamento crítico

dos alunos, transformando a sala de aula em um espaço de engajamento consciente com o mundo digital.

Durante a realização da pesquisa, algumas limitações foram encontradas. A participação no curso de extensão foi voluntária, o que pode ter atraído docentes já interessados no tema, resultando em um perfil de participantes possivelmente mais engajado do que a média da categoria. Além disso, o estudo se concentrou em um grupo específico de dezesseis professores, o que, embora tenha permitido uma análise aprofundada, limita a generalização dos resultados. A natureza remota da aplicação do questionário e do curso também pode ter influenciado as interações e as respostas, sendo um fator a ser considerado na interpretação dos dados.

A pesquisa oferece contribuições práticas, teóricas e metodológicas. Na prática, fornece um modelo de formação continuada e um *e-book* com atividades concretas que podem ser replicadas e adaptadas por outros educadores. Teoricamente, enriquece o campo do letramento digital crítico ao analisar as percepções e necessidades de professores de língua inglesa no contexto brasileiro, articulando referenciais como o modelo TPACK com as discussões sobre criticidade. Metodologicamente, a combinação de questionário diagnóstico com a análise das produções em um curso de extensão demonstrou ser uma abordagem eficaz para investigar e promover o desenvolvimento profissional docente de forma integrada.

Com base nos achados, recomenda-se que os professores de língua inglesa busquem integrar as TDIC de forma planejada e crítica, utilizando ferramentas como o *Padlet* para debates colaborativos ou a análise de memes e mídias sociais para discutir temas como variação linguística e estereótipos. É fundamental que essas práticas não se limitem ao uso instrumental da tecnologia, mas que promovam a reflexão sobre os discursos que circulam no ambiente digital, estimulando os alunos a serem produtores de conteúdo conscientes e não apenas consumidores passivos.

Para pesquisas futuras, sugere-se a expansão do estudo para um público mais amplo, incluindo professores de outras áreas ou com diferentes níveis de familiaridade com as tecnologias. Seria pertinente investigar o impacto de práticas de letramento digital crítico diretamente com os alunos da educação básica, analisando suas produções e percepções. Outra direção promissora é o aprofundamento da discussão sobre o papel das inteligências artificiais generativas, como os modelos de linguagem ampla (LLMs), no ensino de línguas e no desenvolvimento do letramento digital crítico, um tema emergente e de grande relevância.

Em suma, este estudo reforça a importância do desenvolvimento do letramento digital crítico em uma sociedade cada vez mais mediada por tecnologias. A necessidade de contínua pesquisa e inovação na área é imperativa para que a educação possa responder aos desafios contemporâneos. A formação de professores é o pilar para essa transformação, pois somente com educadores críticos e conscientes será possível construir práticas pedagógicas que preparem os estudantes para uma cidadania plena na era digital.

Finaliza-se esta dissertação com a reflexão de que o papel do educador na era digital transcende a transmissão de conhecimento; ele é, acima de tudo, um mediador de sentidos, um curador de informações e um incentivador do pensamento crítico. Em um mundo saturado de informações e discursos, a promoção de práticas pedagógicas críticas e conscientes não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético e político com a formação de sujeitos autônomos, responsáveis e capazes de transformar a sociedade.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, M. B., RÔÇAS, G., & PEREIRA, M. V. (2019). Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. **Ensino, Saúde e Ambiente**, [S. l.], v. 12, n. 3, 2019. DOI: 10.22409/resa2019.v12i3.a29108. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/29108>.
- AZZARI, E. F. (2016). Ensino de Inglês, Tecnologias Digitais e Rupturas. **Revista X**. vol. 2 n.0, 2015. DOI: 10.5380/rvx.v2i0.43486. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/43486>.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRANDÃO, L. H. M.; SILVA, J. S. Implicações docentes e discentes na utilização das novas TIC no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, vol. 11, núm. 3, pp. 65-88, 2018. DOI: 10.17851/1983-3652.11.3.65-88. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16812/13573>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 2/2022, aprovado em 17 de fevereiro de 2022. **Normas sobre Computação na Educação Básica** – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletoDiagramado.pdf>.
- _____. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/36763658/publicacao/36765691>.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a base**. Brasília. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
- BRESCIA, A. T. 9ª JVIPC - ET 02 - AMANDA TOLOMELLI BRESCIA. *YouTube*, **Canal Conjugare**, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=My-ugzxo9sU>.
- BUCKINGHAM, D. **Media education**: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2003.
- CIBOTTO, R. A. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: Uma Revisão Teórica. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34615>.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London & New York: Routledge, 2000.
- COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Projeto de Pesquisa**: entenda e faça. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTANTIN, K.; PEREIRA, G. A. de M.; TICKS, L. K. Proposta de material didático digital para uma prática de formação docente no âmbito do projeto Línguas no Campus. **LínguaTec**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 97–118, 2022. DOI: 10.35819/linguatec.v7.n2.6295. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6295>.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GONÇALVES, E. H.; COSTA, F. O.; ARAÚJO, A. L. de O. S. Formação técnica de professores do ensino médio para uso do tablet educacional: uma pesquisa-ação. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, vol. 9, núm. 2, pp. 114-127, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.2.114-127 Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16730/13487>.

HARRIS, J.; MISHRA, P.; KOEHLER, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. **Journal of Research on Technology in Education**, 41(4), 393-416. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ844273.pdf>.

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; WEIGEL, M.; CLINTON, K.; ROBISON, A. J. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

KACHRU, B. B. **The other tongue: English across cultures**. 2nd ed. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 1992. 384 p. (English in the Global Context).

KELLNER, D.; SHARE, J. Critical media literacy is not an option. In: MACEDO, D. (Org.). **Media literacy: a reader**. New York: Peter Lang, 2007. p. 3–23.

KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. (orgs.) **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang, 2007.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In: AACTE (Eds.). **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators**. New York: MacMillan, 2008b. p.3-30.

_____; _____. Introducing TPCK. In: COLBERT, J. A.; BOYD, K. E.; CLARK, K. A.; GUAN, S.; HARRIS, J. B.; KELLY, M. A.; THOMPSON, A. D. (Eds.). **Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators**. New York: Routledge, 2008a. p.1-29.

_____; _____. Teachers learning technology by design. **Journal of Computing in Teacher Education**, vol.21, n.3, 2005. p.94-102. Disponível em: <http://creativity.fts.educ.msu.edu/wpcontent/uploads/2011/09/Teachers-LearningTechnology-by-Design.pdf>

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices and classroom learning**.

2nd ed. New York: Open University Press, 2008.

LOUREIRO, C. B.; BERTAGNOLLI, S. de C.; ANTUNES, M. T. R. B. [Orgs.] **Cultura digital e Educação: metodologia para a formação continuada de professores da Educação Básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, E. **Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 539–554, 2017.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, v.108, n.6, p.1017–1054, 2006.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Ed Pontes, p.31-50. Disponível em: <https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83es%20PreliminaresWMM.pdf>

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NATIVOS digitais não sabem buscar conhecimentos na internet, diz OCDE. **BBC NEWS BRASIL**, São Paulo, 31 de mai. de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57286155>.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. **Prospects**, 49, p.35–41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>.

PEREIRA, B.; PINHEIRO, P. Desenvolvimento de Prática Formativa para o Letramento Digital Crítico e Investigação de seus Efeitos em um Grupo de Licenciandos em Química. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 26, e20031, 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200031>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/d8YttBdny4CdgcGHK8WZ9tN/?lang=pt>

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

RIBAS, F.C. Política de ensino de língua inglesa: A BNCC versus as pesquisas sobre letramento digital e uso de tecnologias digitais. In: SILVA, K.A.; XAVIER, R.P. (org.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Pontes, 2021. p. 221-240.

RIBEIRO, A. E.; COSTA, C. V. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63–78, jan./jun. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tla/a/FRjcZrf5jtsZqxTD5G8rhgs/?format=html&lang=pt>

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

_____; _____. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

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

SANTANA, F. B. de. Os designs multimodais nas atividades de prática de ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, N. H. & MONTE MOR, W. (Orgs.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas**. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-43.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, vol.12, n.2, 1986. p.4-14. Disponível em:
http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSc_iUD/materiali/pdf/Shulman1986.pdf

_____. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, vol.57, n.1, 1987. p.1-22. Disponível em:
<https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

SCHNEIDER, D. da R.; FRANCO, S. R. K.; SLOMP, P. F. Software Livre na educação: uma experiência em cursos de formação docente. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, vol. 9, n. 2, 2016. p. 199-218. DOI: 10.17851/1983-3652.9.2.199-218. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16736/13493>.

SILVA, M. J. S, de J.; SANTANA, N. D. F. de; ANECLETO, U. C. Letramento digital crítico e formação do leitor na cultura digital: algumas considerações. **Hipertextus – revista digital**, v. 20, n. 1, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247989/36472>.

SILVA, S. R. da; PACHECO, C. A. Currículo do Ensino de Língua Inglesa e uso de tecnologias digitais previstos na BNCC. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e3046047, 2020. DOI: 10.14244/198271993046. Disponível em:
<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3046>.

WHITE, D. S.; LE CORNU, A. Visitors and Residents: A new typology for online engagement. **First Monday**, Volume 16, Número 9 - 5 setembro 2011. Disponível em:
<https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>.

WINDLE et. al. A produção de conhecimento teórico no “sul” global: repensando a pedagogia de multiletramentos. In: TAKAKI, N. H. & MONTE MOR, W. (Orgs.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas**. Campinas: Pontes, 2017. p. 101-117.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS: QUESTIONÁRIO

Desenvolvimento do Letramento Digital Crítico de Estudantes na Disciplina de Língua Inglesa

Olá, professor/a! O presente questionário pertence à pesquisa para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II da mestrandia Amanda Penha Dias de Araujo, orientada pela Prof^ª Dr^ª Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos. Este é um questionário a ser respondido por professores/as de Língua Inglesa da Educação Básica dentro do estado do Rio de Janeiro em efetivo exercício em sala de aula pelo menos desde o ano de 2019, uma vez que leva em consideração as necessidades de adaptação motivadas pela pandemia de coronavírus. As perguntas versam sobre seu uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aplicado ao contexto da educação. O preenchimento do questionário leva em torno de 5 minutos, e seus dados e identificações serão tratados sob sigilo pelas pesquisadoras. Contamos com a sua participação!

Parte I: Identificação

1. Há quanto tempo você atua na educação básica?

- () Menos de 5 anos () 5 a 7 anos () 8 a 10 anos () 11 a 15 anos
() 16 a 24 anos () 25 anos ou mais

2. Qual é a sua idade?

- () Até 25 anos () Entre 26 e 35 anos () Entre 36 e 45 anos
() Entre 46 e 55 anos () 56 anos ou mais

3. Qual é o nível de escolaridade mais alto que você possui?

- () Graduação completa () Especialização *lato sensu*
() Mestrado () Doutorado

4. Sua carga horária de atuação se encontra na(s) esfera(s) (é possível marcar mais de uma opção):

- () rede pública municipal de ensino
() rede pública municipal de ensino - GET (Ginásio Educacional Tecnológico)
() rede pública estadual de ensino
() rede pública estadual de ensino - NAVE (Núcleo Avançado em Educação)

- rede pública estadual de ensino - FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica)
- rede pública federal de ensino
- rede privada de ensino

5. Sua carga horária de atuação está alocada no(s) segmento(s) (é possível marcar mais de uma opção):

- Educação Infantil Anos Iniciais (1º ao 5º ano)
- Anos Finais (6º ao 9º ano) Ensino Médio

6. Você atuou em regência de turma durante o ensino remoto emergencial por conta da pandemia de COVID-19? Sim Não

7. De que forma se deu sua atuação? (É possível marcar mais de uma opção).

- inteiramente presencial majoritariamente presencial
- de forma híbrida (parte presencial e parte remota) majoritariamente remoto
- totalmente remoto Outro: _____

Parte II: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) enquanto recursos pedagógicos

8. Você utiliza TDIC em suas aulas? Sim Não

9. Quais ferramentas você utiliza para o ensino? (É possível marcar mais de uma opção.)

- e-mail Apresentações de slides
- Websites para consulta Websites/aplicativos com atividades interativas
- Aplicativos de mensagens (WhatsApp, Telegram etc)
- Redes sociais Plataformas de áudio/vídeo
- Ambientes virtuais de aprendizagem/Plataformas (Moodle, Classroom, Edmodo etc)
- Recursos para plataformas (por exemplo: H5P, fórum, tarefa etc)
- Editores de vídeos Jogos/quizzes
- Elaboração de materiais para cópia reprográfica
- Inteligência Artificial (IA)
- Outro: _____

10. Com que finalidade(s) você as utiliza? (É possível marcar mais de uma opção.)

- otimizar seu tempo complementar o material didático impresso
- engajar os/as estudantes criatividade/ludicidade

- () personalizar o ensino/adaptar para seu público-alvo
 () atender a obrigatoriedade da instituição/rede em que leciona
 () contemplar ações preconizadas em documentos como a BNCC
 () Outro: _____

11. Como você acessa a internet em sua sala de aula?

- () Wi-fi/cabo da instituição () Rede móvel própria () Não acesso

12. Assinale os recursos com os quais conta em sala de aula, a partir de quem provê sua utilização.

	Compu- -tador	Proje- -tor	Proje- -tor -inter- -ativo	Televisão /Smart TV	TV Multi- mídia	Quadro inter- ativo	Celular	Tablet	Rádio
Recurso da Escola									
Meios próprios									

13. Você considera o uso das TDIC como afim do ensino de Inglês? () Sim () Não

14. Por qual(is) motivo(s)? _____

15. Onde você obteve formação para utilização pedagógica de TDIC?

- () na faculdade (formação inicial)
 () em formação continuada fornecida pela instituição/rede em que trabalho
 () em formação continuada por meios próprios () aprendeu por conta própria
 () não obtive () Outro: _____

Parte III: Inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

16. Compare seu uso de TDIC antes, durante e após o período de ensino remoto emergencial.

	Nenhum	Pouco	Frequente	Muito Frequente
Antes				
Durante				
Depois				

17. Em uma escala de 1 a 5, indique como você julga que incorpora as TDIC em sua prática pedagógica de acordo com o quanto gostaria. _____
18. Aponte seu(s) motivo(s) para sua resposta ao item acima (utilizo ou não as TDIC tanto quanto gostaria). _____
19. Quais experiências do ensino remoto emergencial se mantiveram em sua prática pedagógica no retorno ao presencial? _____
20. Para além do contexto pandêmico, a que outros fatores você atribui um possível aumento/diminuição de sua utilização das TDIC? _____
21. Quais vantagens você costuma obter ao utilizar as TDIC? _____
22. Os maiores desafios e dificuldades para integrar TDIC são com relação a: (É possível marcar mais de uma opção.)
- () recursos da instituição () acesso pelos estudantes
- () competência digital dos estudantes
- () formações inicial e continuada de docentes para uso de TDIC
- () Outro: _____
23. Descreva o que você entende pelo uso crítico de TDIC.
-
24. Assinale o(s) assunto(s) que você trabalha/trabalhou em sala de aula a respeito das TDIC:
- () *Fake news* (notícias falsas) () *Cyberbullying*
- () Exposição e privacidade na Internet () Publicidade e consumo na Internet
- () Questões de saúde física e mental causados pela Internet () Inteligência Artificial (IA)
- () Ética no desenvolvimento e uso de TDIC no cotidiano () Outro: _____

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração com esta pesquisa. A você, nosso muito obrigada!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada Desenvolvimento do Letramento Digital Crítico de Estudantes na Disciplina de Língua Inglesa, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é incentivar práticas pedagógicas que visem propiciar o desenvolvimento do letramento digital crítico de estudantes de língua inglesa na educação básica.

2. PROCEDIMENTOS: A sua participação consistirá em responder um questionário, o que leva em torno de 5 (cinco) minutos, para compreender suas práticas pedagógicas no que se refere ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para tal, o presente formulário digital será instrumento para coletar suas respostas.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, isto é, o(a) participante pode apresentar preocupação com a confidencialidade das suas respostas; desconforto ao responder o questionário, pois o tema pode ser considerado sensível por parte dos(as) participantes; ou resistência em participar em uma ou mais atividades da pesquisa. Objetivando minimizar esses riscos, o(a) participante não terá seu nome divulgado quando a pesquisa for publicada; terá acesso na introdução a explicações sobre os objetivos, justificativa e demais informações acerca da relevância da pesquisa e da importância de sua participação como voluntário(a); serão solicitadas apenas informações pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa; poderá contactar a pesquisadora responsável para esclarecer dúvidas e enviar sugestões; será tratado(a) com ética e respeito. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: compartilhar com os(as) docentes participantes conhecimentos, estratégias e ferramentas que auxiliem no desenvolvimento do letramento digital crítico em língua inglesa.

4. GARANTIA DE SIGILO: Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: A sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa, você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: A participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Amanda Penha Dias de Araujo pelo telefone (21) 98777-6956 ou pelo e-mail amandapenha7@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------