

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**LUCIA FLAVIA CAMPOS DA SILVA**

**AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:  
PERSPECTIVAS DE EGRESSOS PIBID DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**

**CÁCERES-MT  
2022**

**LUCIA FLAVIA CAMPOS DA SILVA**

**AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:  
PERSPECTIVAS DE EGRESSOS PIBID DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS DA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação do(a) professor(a) Dr.(a) Ana Carolina de Laurentiis Brandão.

**CÁCERES-MT  
2022**

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

SILVA, Lucia Flavia Campos da Silva.

S586a As Competências Digitais de Professores de Língua Inglesa: Perspectivas de Egressos Pibid do Curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado de Mato Grosso / Lucia Flavia Campos da Silva Silva – Cáceres, 2021.

51 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientador: Ana Carolina de Laurentiis Brandão

1. Competência Digital Profissional. 2. Professores de Inglês. 3. Curso de Letras. 4. Pibid. I. Lucia Flavia Campos da Silva. II. As Competências Digitais de Professores de Língua Inglesa: Perspectivas de Egressos Pibid do Curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado de Mato Grosso:

CDU 377 8:811 111

**LUCIA FLAVIA CAMPOS DA SILVA**

**AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:  
PERSPECTIVAS DE EGRESSOS PIBID DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS  
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.(a) Dr.(a) Ana Carolina de Laurentiis Brandão  
Orientador(a) – PPGL/UNEMAT

---

Prof. (a) Dr.(a) Valdir Silva  
Avaliador(a) Interno(a) – PPGL/UNEMAT

---

Prof. (a) Dr.(a) Patrícia Vasconcelos Almeida  
Avaliador(a) Externo(a) – UFLA

**APROVADA EM: 30/06/2021**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente e especialmente a Deus por me dar sabedoria, perseverança e o dom da vida, sem o meu Deus eu nada seria.

A toda a minha família, principalmente a minha mãe Leodete Campos da Silva que sempre acreditou em mim e não mediu esforços para me ajudar sempre que eu precisava. Aos meus amigos Juliana Carloni Appel e Joseph Appel que sempre me ajudaram, suportaram e apoiaram nos momentos mais difíceis da minha vida.

A todos meus familiares que sempre acreditaram em mim e contribuíram para minha formação pessoal e acadêmica.

A minha orientadora Ana Carolina de Laurentiis Brandao por todas as contribuições e ensinamentos e paciência.

Os membros da banca de qualificação (Prof. Dr. Valdir Silva da Universidade do Estado de Mato Grosso e Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida da Universidade Federal de Lavras) por todas contribuições atribuídas nesse trabalho

A todos meu muito obrigada!

## RESUMO

Este estudo se insere na área da Linguística Aplicada, na linha de pesquisa do estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem. Este trabalho irá abordar as competências digitais dos egressos do curso de letras, de modo específico, os bolsistas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva que segue os pressupostos do estudo de caso e como essa competência e, como essa experiência contribui na formação dos futuros professores. (GIL,2008) Os dados foram coletados através de um questionário online aberto, realizado com egressos do curso de Letras e do PIBID de uma universidade do estado de Mato Grosso que atuam como professores de Língua estrangeira (inglês) na educação básica. A categorização dos dados foi feita de acordo com as competências digitais delimitadas por Gudmundsdottir e Hatlevik (2018) e Brevik e colaboradores (2019). São elas: competência digital genérica (a mais simples das competências de que os professores precisam para atuar como educadores em contextos digitais), competência digital didática (diz respeito a como as disciplinas nas escolas são afetadas pelas tecnologias digitais), competência profissionalmente orientada (diz respeito à atuação profissional dos professores, como eles projetam as aulas, como se comunicam com colegas e alunos etc.) a agência digital transformadora (é a competência dos professores que diz respeito em tomar iniciativas e transformar suas práticas docentes utilizando ferramentas digitais). Para a melhor compreensão desse assunto, serão abordados os autores que irão abordar as discussões sobre o papel das tecnologias digitais na sociedade contemporânea (ARAÚJO; VILAÇA 2016), o papel das tecnologias digitais nas práticas de linguagem (BARTON; LEE, 2015), o papel das tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais (LEFFA, 2006; PAIVA, 2013), o papel das tecnologias digitais nas políticas oficiais de ensino de línguas adicionais (BRASIL,2017), e letramento/competência digital na formação de professores (ARAÚJO, 2018; BREVIK et al., 2019; BUZATO, 2006; DUDENEY et al., 2016; GUDMUNDSDOTTIR; HATLEVIK, 2018; XAVIER, 2005).

**Palavras-Chave:** Competência digital profissional; Professores de inglês; Curso de Letras, PIBID.

## ABSTRACT

### THE DIGITAL COMPETENCES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS PERSPECTIVES OF GRADUATES PIBID FROM THE TEACHINGS DEGREE AT THE UNIVERSITY OF THE STATE OF MATO GROSSO

This research will address the digital competences of the graduates of the letters course, specifically, the PIBID (Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching) scholarship. This is a descriptive research that follows the assumptions of the case study and how this competence and how this experience contributes to the training of future teachers. (GIL, 2008) Data were collected through an open online questionnaire, carried out with graduates of the Literature and PIBID course at a university in the state of Mato Grosso who act as foreign language (English) teachers in basic education. Data categorization was performed according to the digital competences delimited by Gudmundsdottir and Hatlevik (2018) and Brevik and collaborators (2019). They are: generic digital competence (the simplest of competences that teachers need to act as educators in digital contexts), didactic digital competence (concerns how subjects in schools are affected by digital technologies), professionally oriented competence (says respect for the professional performance of teachers, how they design classes, how they communicate with colleagues and students, etc.) the transforming digital agency (it is the competence of teachers with regard to taking initiatives and seeking their teaching practices using digital tools). For a better relevant understanding, appropriate to authors who address as relevant about the role of digital technologies in contemporary society (ARAÚJO; VILAÇA 2016), the role of digital technologies in language practices (BARTON; LEE, 2015), the role of technologies digital in the teaching of additional languages (LEFFA, 2006; PAIVA, 2013), the role of digital technologies in official policies for teaching additional languages (BRASIL, 2017), and digital literacy / competence in teacher training (ARAÚJO, 2018; BREVIK et al., 2019; BUZATO, 2006; DUDENEY et al., 2016; GUDMUNDSDOTTIR; HATLEVIK, 2018; XAVIER, 2005).

**Keywords:** Professional digital competence; English teachers; Teaching degree Course, PIBID.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CDP** - Competência digital profissional

**FIP**- Formação inicial de professores

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**OCEM** - Orientações curriculares para o ensino médio

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**TICs** - Tecnologias da informação e comunicação



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos participantes de pesquisa.	32
Quadro 2 - Questões da segunda parte do questionário.	33
Quadro 3 – Questões da terceira parte do questionário.	34
Quadro 4- Resposta dos participantes da pesquisa	38
Quadro 5- Resposta dos participantes da pesquisa	39
Quadro 6- Resposta dos participantes da pesquisa	39
Quadro 7- Resposta dos participantes da pesquisa	40
Quadro 8- Resposta dos participantes da pesquisa	41
Quadro 9- Resposta dos participantes da pesquisa	42
Quadro 10- Resposta dos participantes da pesquisa	42

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>12</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>12</b>
1.1 As tecnologias digitais na sociedade contemporânea	12
1.1.1. As tecnologias digitais nas práticas de linguagem	14
1.1.2. As tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais	17
1.1.3 As tecnologias digitais nas políticas oficiais de ensino de línguas adicionais	18
1.2 Letramento digital e formação de professores	23
1.2.1. Competência digital de professores de línguas	23
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>27</b>
<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	<b>27</b>
2.1 Modalidade de pesquisa	27
2.2 Contexto de pesquisa	29
2.3 Participantes de pesquisa	31
2.4. Instrumento de coleta de dados	32
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>36</b>
<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>36</b>
3.1 Competências Genérica digitais	36
3.2 Competência didática	37
3.3 Competência digital orientada	40
3.4 Competência digital transformadora	41
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>46</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na área da Linguística Aplicada, na linha de pesquisa do estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem, discutimos sobre as competências digitais dos egressos do curso de Letras e dos bolsistas do programa PIBID da Universidade do Estado de Mato Grosso, de acordo com as concepções de competências digitais dos autores Gudmundsdottir e Hatlevik (2018) e Brevik e colaboradores (2019).

Sou egressa de um curso de Letras do estado de Mato Grosso, como também ex-pidiana de um subprojeto de língua inglesa da mesma instituição. Utilizo a tecnologia digital nas tarefas diárias, desde o uso pessoal com as redes sociais, como me comunicar com a família, e no uso profissional e acadêmico como foi o caso da escrita dessa dissertação em que a orientação foi realizada 100% online devido a pandemia do coronavírus. Acredito que o mundo contemporâneo vem avançando cada vez mais rápido graças ao surgimento das tecnologias digitais e assim, a forma como nos comunicamos e convivemos em sociedade também mudou. Durante o curso de Letras na Instituição em estudo tive contato com algumas disciplinas que incentivaram o uso de ferramentas digitais como os aplicativos *edmodo* e *duolingo* na prática docente.

Recordo-me, principalmente, da disciplina híbrida de Linguagem e Tecnologia ministrada no 8 semestre do curso, onde tivemos 50% das aulas na modalidade presencial e 50% na modalidade online, sendo essa segunda parte realizada por meio de um grupo fechado na rede social *facebook*. Nessa disciplina aprendemos sobre como abordar diferentes assuntos como fanfics, gamificação, memes etc, com os alunos tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Infelizmente essa disciplina foi ministrada no último semestre do curso de Letras, sendo assim, não oferecendo oportunidade de testar e utilizar essas novas práticas de ensino aprendizagem nos estágios docentes que ocorrem durante o 6° e 7° semestre do curso.

Atuei como bolsista PIBID pelo período de 2 anos e meio, (2015-2017), durante o programa fomos incentivados por diversas vezes a utilizar as ferramentas digitais nas atividades de monitoria. O PIBID e seus coordenadores insistentemente ressaltaram a importância do uso dessas ferramentas em sala de aula. Nas reuniões institucionais o assunto ferramentas digitais foi sempre tópico presente e importante. Infelizmente as escolas públicas em que atuei não tinham estrutura para inovações das aulas, todo equipamento e recursos sempre eram limitados e sempre apresentavam algum problema de configuração e funcionamento, o que dificultava o êxito da implementação do que aprendemos no programa. A maioria das escolas apresentava muitos problemas em seus laboratórios de informática, equipamentos digitais e conexão com a internet.

Escolhi pesquisar esse tema pela importância do uso das ferramentas digitais no ensino básico, resalto que o mundo contemporâneo vem mudando e se atualizando com muita rapidez, e cabe às universidades capacitar os profissionais para o sucesso do ensino. Dessa forma, investigar esse tema torna-se instigante e desafiador já que contribuirá para o melhor entendimento e funcionamento sobre curso de Letras e o PIBID, dessa forma, traremos autores que discutem sobre o papel das tecnologias digitais na sociedade contemporânea como: ARAÚJO; VILAÇA (2016), o papel das tecnologias digitais nas práticas de linguagem BARTON; LEE, (2015), o papel das tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais LEFFA, (2006); PAIVA, (2013), o papel das tecnologias digitais nas políticas oficiais de ensino de línguas adicionais (BRASIL,2017), e letramento/competência digital na formação de professores ARAÚJO (2018); BREVIK et al., (2019); BUZATO (2006); DUDENEY et al., (2016); GUDMUNSDOTTIR; HATLEVIK, (2018); XAVIER, (2005).

Ao trazer os teóricos que abordam a temática da tecnologia, a metodologia abordada para essa pesquisa é de natureza descritiva que segue os estudos/instruções de Gil (2008), a coleta de dados, ocorreu por meio de questionário online aberto, realizado com egressos do curso de Letras que fizeram parte do PIBID (em torno de 13 ex-bolsistas) na universidade do estado de Mato Grosso, com o intuito de apresentar como é a formação profissional dos professores de línguas dentro do PIBID.

O objetivo dos dados coletados é de corroborar com pesquisas futuras, sobre a importância que a formação inicial no desenvolvimento da competência digital de professores de inglês e o letramento digital dos participantes, sendo uma capacidade cobrada na BNCC e como foi trabalhada esse conceito no PIBID e como isso os contribuiu com o aperfeiçoamento dos ex-bolsistas.

Os ex-bolsistas ao serem aperfeiçoados, ingressaram mais cedo no mundo digital, que vem se atualizando todos os dias, ainda mais depois da pandemia, ao qual tivemos que atualizar já que nossos alunos nasceram e convivem diariamente com as tecnologias digitais. Atualmente estar conectado é a realidade do mundo moderno, deste modo o uso da tecnologia nas escolas como um recurso de aprendizado é um fato cada vez mais consumado e disseminado pelas instituições de ensino. A tecnologia viabiliza a acessibilidade dos estudantes e professores no quesito de informação e aplicativos para interagir com os estudantes, fazendo com que o uso da tecnologia em aulas, possa atrair a atenção dos alunos, tendo em vista que eles nasceram em uma época mais digital e tecnológica, o papel do professor no meio disso está entre aluno/aprendizagem/tecnologia, fazendo com que os estudantes aprendam e extraiam o máximo de conteúdo possível utilizando recursos digitais como ferramenta.

Para uma compreensão das ferramentas, citadas acima, dividimos em três partes a pesquisa, sendo elas: a fundamentação teórica, que visará trazer pontos essenciais de autores ao qual aborda o assunto tecnologia em sala, no segundo capítulo, de metodologia discutimos sobre o tipo de pesquisa, o contexto, os participantes, instrumento de coleta de dados e perspectiva de análise dessa dissertação. No terceiro e último capítulo, serão analisados os dados coletados através do questionário, sobre o desenvolvimento de competências digitais e o papel do PIBID e curso de Letras no desenvolvimento de competências digitais.

Mostrando que as competências desenvolvidas pelos ex-bolsistas, ainda são aplicadas dentro das escolas, ressaltando a importância dessas práticas na atualidade, portanto, as discussões em volta desse assunto, foram embasadas em ARAÚJO; VILAÇA (2016) BARTON; LEE (2015), LEFFA (2008), PAIVA (2013), BRASIL (2017) entre outros.

# CAPÍTULO I

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste primeiro capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica da nossa pesquisa o papel das tecnologias digitais na sociedade contemporânea ARAÚJO; VILAÇA (2016), o papel das tecnologias digitais nas práticas de linguagem BARTON; LEE, (2015), o papel das tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais LEFFA, (2006); PAIVA, (2013), o papel das tecnologias digitais nas políticas oficiais de ensino de línguas adicionais (BRASIL,2017), e letramento/competência digital na formação de professores.

### **1.1 As tecnologias digitais na sociedade contemporânea**

É impossível negar o importante papel das ferramentas tecnológicas na vida cotidiana das pessoas, sendo que os equipamentos tecnológicos, estão em constante mudança e atualização, assim, as pessoas sempre buscarão estar com tecnologias de ponta, principalmente as que facilitam a vida. Temos como exemplo, o próprio whatsapp e Telegram, que permite um contato virtual, como facilita no quesito da distância, a plataforma google em si, além de nos permitir conhecer o mundo sem precisar sair de casa, ajuda em reuniões importantes, deste modo, o mundo fica conectado nas plataformas digitais e ligados nos avanços tecnológicos. Contudo, as pessoas além de estarem ligadas, elas têm aprendido a utilizar e a incorporar a tecnologia em suas rotinas, utilizando notebooks, smartphones, smartwatch, carros inteligentes, e até aplicativos de celulares para pagar contas e transferir dinheiro, tudo isso por meio de uma pequena tela de “7” ou menos, evitando assim, ir ao banco e enfrentar longas filas. Podemos afirmar que as ferramentas tecnológicas surgiram para facilitar a vida agitada da sociedade moderna. Como afirma Araújo e Vilaça.

A popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) recria as experiências na sociedade, proporcionando diferentes práticas sociais e meios de comunicação. As mídias digitais, principalmente a Internet, deixam de ser exclusivas do computador desktop e passam a ocupar outros espaços, como ruas, praças, bancos, restaurantes etc. Passam a contribuir, portanto, para a organização do cotidiano da vida urbana e seus espaços públicos. (ARAÚJO; VILAÇA, 2016, p.16).

Dessa forma, é interessante observar como estas tecnologias vêm contribuindo para uma nova relação entre a sociedade e os seus usuários, temos como exemplo, o uso do computador

deixou de ser exclusivo de estações de trabalho e, conseqüentemente, a rede mundial deixou de ser utilizada para apenas envio de e-mail e elaboração de documentos.

Hoje em dia o acesso a essas tecnologias é feito em todo lugar e passou a fazer parte das atividades cotidianas das pessoas. Os autores também destacam que as tecnologias abrangem diversos setores da sociedade, como escolas, setores públicos, hospitais, comércio e outros.

Ressaltamos que essas “novas” práticas humanas trazem diferentes formas de relações sociais, por exemplo, quando vamos ao banco, cinema, aeroporto, estamos de certa forma lidando com redes digitais. Nisso Araújo e Vilaça (2016, p.21) abordam que “Hoje em dia, por exemplo, comprar pela internet, ler um livro em um *tablet* e conversar por meio das redes sociais em um celular são hábitos comuns de quem vive em uma sociedade de informação”.

Sendo assim, o indivíduo da sociedade contemporânea deve estar envolvido nestas transformações sociais que o espaço vem sofrendo com os avanços tecnológicos. Porém, não podemos negar que ainda existem indivíduos no meio dessa sociedade que não participam desse grupo digital. Para esses indivíduos, segundo Araújo e Vilaça (2016, p. 22) a infoinclusão social deste indivíduo - como consequência da inclusão na sociedade da informação - é necessária para contribuir com o desenvolvimento da sua cidadania.

Atualmente, há título de eleitor digital, RG, e demais documentos, ao qual faz o cidadão exercer a sua cidadania, independentemente de onde esteja, ou caso esqueça seus documentos em casa. A tecnologia se atualiza conforme o desenvolvimento e necessidade dos cidadãos, portanto, os meios da tecnologia está cada vez mais incorporada na vida do ser humano, mais englobado na sociedade. Pode-se notar essa conexão com o desenvolvimento de uma cidadania, agora, desde que nascem os bebês já têm contato com esse mundo digital, sendo assim chamados de geração Alpha. De acordo com McCrindle (2015) a geração Alpha é composta por indivíduos nascidos a partir de 2010, em um mundo globalizado, conectado em redes e que desfrutam de tecnologia diariamente.

Para McCrindle (2015), os filhos da Geração Y, nascidos e formados inteiramente no século 21, conhecidos como ‘nativos digitais’, são a geração mais dotada materialmente e tecnologicamente alfabetizada. Portanto que Araújo e Vilaça (2016, p.31) Menciona que “é cada vez mais comum o indivíduo estar conectado na rede mundial, da mesma forma que vê TV, lê um livro, toma café ou realiza qualquer outro hábito do seu dia a dia”, passando e evoluindo de geração em geração. A tecnologia, especialmente os dispositivos móveis e a internet, está influenciando diversos aspectos da vida em sociedade, em outras palavras, práticas sociais de diferentes naturezas (GIDDENS, 2012; GABRIEL, 2014), o que inclui práticas discursivas e educacionais.

A introdução dessas novas tecnologias na sociedade suscita o desenvolvimento de novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, Lévy (1999) abordou sobre a característica da cibercultura<sup>1</sup>. Devemos destacar brevemente aqui uma observação de Carneiro (2010, p.16) que “a comunicação digital gerou um novo comportamento humano. A interação entre milhões de pessoas de todos os horizontes através de um caótico mundo virtual criou novas formas de pensar. A cibercultura representa esse conjunto de transformações sociais que têm sua origem no desenvolvimento do ciberespaço”. Dessa forma, é pautada que é necessário criar uma Carneiro (2010) a cibercultura, é uma nova cultura formada pela integração de várias culturas e condicionada por fatores tecnológicos, fazendo necessário a criação de novas técnicas, para ensinar conteúdos e na adaptação desse meio digital que é amplo, tanto para as questões pedagógicas, quanto aos meios de trabalho. Falaremos mais sobre o papel das tecnologias digitais nas práticas de linguagem, e suas técnicas no próximo tópico, de acordo principalmente com os autores Barton e Lee (2015).

### **1.1.1. As tecnologias digitais nas práticas de linguagem**

Neste tópico, iremos discutir o impacto e a importância das tecnologias nas práticas de linguagem da atualidade. De acordo com Barton e Lee (2015), às inovações tecnológicas podem mudar a vida de maneira fundamental, e dessa maneira mudar também as práticas de linguagem. Mas, afinal, o que precisamos entender sobre as práticas tecnológicas e como essas tecnologias digitais mudam as práticas de linguagem?

Primeiramente precisamos entender que as tecnologias digitais são um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Ribeiro (2018) destaca que uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, *tablets* e celulares são microcomputadores.

---

<sup>1</sup> "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (Lévy, 1999, p.17)



Ainda segundo Ribeiro (2018), com a tecnologia digital, foi possível descentralizar a informação, aumentar a segurança de uma série de dados fundamentais e criar muitas outras tecnologias. E essa tecnologia faz parte do nosso dia a dia, através dos aparelhos de celular, internet, tablet e praticamente todos os meios de comunicação contemporâneos. Ressaltamos também que Barton e Lee (2015) afirmam que as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem, são transformados pelas tecnologias digitais. As mudanças decorrentes da tecnologia se encaixam em mudanças sociais mais amplas, podemos dizer que a vida contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas. Vargas (2014) explica esse fenômeno que ocorre com a linguagem é causado por causa da cibercultura dentro do ciberespaço, sendo assim, ela destaca o hipermodalidades<sup>2</sup> linguísticas, Vargas (2014) aponta que:

É partir deste novo paradigma socio-virtual que repousamos o argumento de

uma nova linguagem. Essa nova linguagem constitui este 'novo' espaço. O ciberespaço é um território constituído de múltiplas linguagens e a partir da apropriação destas linguagens que a atuação neste espaço torna-se protagonista, consciente e crítica. Inicialmente, entenderemos o conceito de linguagem para compreendermos esses espaços virtuais enquanto tais. (Vargas, 2014, p.02-03)

No quesito da linguística, sabemos que Bakhtin (1988) ressalta que a língua é um produto da realidade e uma necessidade de comunicação, dito isso, podemos afirmar que a linguagem do *internetês* é um produto da necessidade de comunicação no meio digital. Portanto as práticas de linguagens, aborda esse campo da linguagem, para um novo olhar no aprendizado da língua, já que atualmente se escreve bastante no mundo e no meio das comunicações digitais.

Há alguns autores que fazem uma ressalva importante, de que somente a tecnologia não traz mudanças automaticamente em nossas vidas, mas sim, que a própria tecnologia faz parte das nossas mudanças sociais. Toda prática social é mediada pela linguagem, por isso

A linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos. A linguagem é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo ela é afetada e transformada por essas mudanças. (BARTON; LEE, 2015, p.13).

---

<sup>2</sup> Lemke (2002, p.300) utiliza o termo "hipermodalidade" para descrever as novas interações entre os sentidos expressos pela palavra, pela imagem e pelo som nos sistemas de hiper mídia tais como a WWW.

Dessa forma, podemos entender que para as tecnologias digitais fazerem sentido na linguagem é preciso incorporá-las nas nossas atividades cotidianas. Incluindo os professores que devem inseri-las nas práticas docentes no dia a dia da sala de aula.

As novas mídias sociais, e o contexto social em que estamos inseridos nos fez mudar nossas práticas de linguagem com o passar dos anos. Como forma de nos comunicarmos por meio de smartphones, aplicativos digitais, a forma como nos interagimos por meio das redes sociais, entre outras plataformas, tudo isso só foi possível por meio do uso da tecnologia que modificaram essas práticas de linguagem. Com o passar do tempo essas práticas de linguagem foram se tornando mais naturais. Segundo Barton e Lee (2015) a ideia de que jovens são particularmente hábeis no uso de novas tecnologias e de que podem ser considerados nativos digitais já existe há algum tempo. Porém não devemos estereotipar o uso da internet como sendo único e exclusivo das novas gerações, porque o impacto da tecnologia, abrange a todos, sejam jovens ou não, seja no trabalho, em casa ou até mesmo no ambiente escolar, com toda a evolução da tecnologia, ocorrem contínuas mudanças da linguagem fazem parte do nosso meio social, assim como destaca Chomsky (1973) que a linguagem é cultural, em outras palavras, a linguagem é social.

Outro ponto importante que Barton e Lee (2015) destaca aqui é que as novas tecnologias não são mais novas, o e-mail, as mensagens instantâneas são tratadas como velhas mídias quando comparadas com sites da web 2.0 como o Facebook, que também já não é novo. Essa ideia de se comunicar online e participar de práticas virtuais era nova na década de 90, hoje em dia, a maioria das pessoas já vê e vive essas práticas de linguagem de forma rotineira.

Sendo assim, fica mais fácil compreender e incorporar as tecnologias nas práticas de linguagem na nossa vida.

Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, nossas novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. Aliás, já estão sendo. Há de chegar o dia em que nossas novas ferramentas estarão tão entremeadas em nossa linguagem cotidiana e em nossas práticas de letramento que quase não nos daremos mais conta delas (DUDENEY, *et al.* 2016, p. 17).

Como vemos, de acordo com Dudeney *et al* (2016), devemos preparar nossos estudantes para um futuro até então “nebuloso” porque não sabemos o que nos espera futuramente com o avanço cada vez maior da tecnologia, pois como já falamos as tecnologias vem e continuarão mudando as práticas de linguagens.

### 1.1.2. As tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais

O crescimento da internet, redes sociais e a tecnologia modifica a forma de viver, aprender e de ensinar, trazendo mais autonomia para as pessoas, e no meio educacional, para os estudantes. Há inúmeras formas de incorporar as ferramentas digitais no ensino de línguas adicionais, até mesmo as redes sociais são aliadas nesse processo de aprendizagem.

Para Baladeli e Ferreira (2012) a Internet, e especialmente o advento da *Web 2.0*, transformou os paradigmas de ensino do inglês, por exemplo, à medida em que trouxe novas possibilidades de interação com esta língua e com seus usuários ao redor do mundo, oportunizando mais autonomia para o aprendiz e concretizando a construção colaborativa e situada do conhecimento, apenas para citar algumas das potencialidades desta ferramenta.

De acordo com Finardi e Porcino (2014), às tecnologias são indissociáveis do ensino de inglês e no momento atual, mais do que nunca, devemos estar preparados para lidar com estas duas linguagens (tecnologia e inglês), tão indispensáveis para exercitarmos nossa cidadania no mundo globalizado, que também é digital. A tecnologia é uma ferramenta facilitadora para o ensino de uma segunda língua porque o ambiente virtual é repleto de novas informações que facilitam o processo de aprendizado, tais como aplicativos, vídeos, redes sociais, entre outros.

Segundo Leffa (2006), a internet permitiu ao aluno usar a língua-alvo para se integrar em comunidades autênticas de usuários e trocar experiências com pessoas do mundo todo que estudassem a língua utilizada. Dessa maneira, a informática passa a ser usada no ensino de línguas como uma fonte dinâmica, que possibilita a integração de todas as tecnologias até então desenvolvidas, como da escrita, de áudio e vídeo, rádio, televisão, telefone, em um único recurso: o computador. Nesse sentido, a capacitação dos professores na universidade deve ser respaldada pelo uso das tecnologias a fim de corresponder a demanda da educação nesses dias modernos.

Paiva (2013) faz um aparato ao qual reforça que o uso de materiais que podem ser customizados e adaptados para dar suporte tecnológico e pedagógico ao professor. Em outras palavras, é necessário adaptar os materiais pedagógicos com o mundo digital em que os alunos estão inseridos. E assim, imergir os alunos no ensino de língua inglesa, facilitando o processo de ensino- aprendizagem desses alunos na aquisição de uma segunda língua.

No próximo tópico discorreremos sobre as tecnologias digitais nas políticas oficiais de ensino do governo federal, e como isso exige mais capacitação dos professores e das escolas de todo país.

### 1.1.3 As tecnologias digitais nas políticas oficiais de ensino de línguas adicionais

As políticas educacionais do governo federal exigem o uso de tecnologias digitais para o ensino dos alunos de todo país. Por isso, discutiremos aqui os apontamentos de documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM e a Base Nacional Comum Curricular- BNCC e Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (PEE) sobre o uso das tecnologias digitais nas escolas de todo país, especialmente no ensino de língua inglesa. O ensino de língua inglesa na escola regular tornou-se obrigatório em 1996, pela LDB 9394 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional). Nessa mesma época, outros documentos oficiais - PCN, OCEM - inauguram um novo tempo no ensino de língua estrangeira, estabelecendo uma ruptura com o ensino tradicional.

O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (PEE) prevê que se deve assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídias, contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos. Prevê também a continuidade da informatização das instituições de ensino e a aquisição de equipamentos multimídias necessários para a inclusão digital – acesso a todas as tecnologias – para os profissionais da educação e alunos. Segundo o PEE (2018, p. 83) as novas exigências da sociedade impõem rupturas com as condições tradicionais e exigem escolas bem equipadas e profissionais mais bem qualificados e em constante processo de formação para o atendimento de todos os níveis e modalidades do ensino.

Antes dos planos estaduais, devemos saber que todo plano, será regido e deve estar nos critérios da BNCC, temos que ressaltar que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) é um conjunto de leis que regem a educação brasileira, é composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior, esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96. Podemos dizer que são as leis mais importantes da educação em nosso país (RAMOS, 2020). Ela compõe o um conjunto, ao qual se justifica o ensino e o que deve se esperar dos planos.

De acordo com a LDB:

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formações básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da **tecnologia**, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (BRASIL, 1996, p. 15)

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola (BRASIL, 1996, p 28).

A LDB é clara sobre a importância do uso da tecnologia para o ensino/aprendizagem dos estudantes como vimos nesses recortes retirados do texto da LDB que enfatizam a necessidade desse uso.

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, 1996, p. 67).

Como vemos a LDB da educação brasileira prevê o uso de ferramentas digitais nas aulas para suprir as demandas sociais dos alunos em todos os aspectos da vida. Assim, como os PCNs também preveem normas do uso das tecnologias digitais na educação, especialmente no ensino da língua inglesa.

Os PCNs são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, criados em 1997/98, com o objetivo de ser uma referência para a educação de qualidade do ensino fundamental. Segundo os PCNs, as novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. Brasil (2002, p.24) “a televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis”. É uma mudança significativa ocorrida nos últimos anos devido à possibilidade de nos comunicarmos através de sons, imagens e textos, integrando mensagens e tecnologias multimídia. A tecnologia não é apenas um acessório, mas parte integrante da narrativa, assim como as imagens; o texto, as mídias digitais terão mais importância pela possibilidade de corrigir, rever, copiar e transmitir.

De acordo com os PCNs o ensino da língua estrangeira pertence à parte diversificada da Base Curricular Comum, tendo um horário reduzido dentro da grade horária. O ensino de inglês é obrigatório, o que indica que demonstra que ter algum conhecimento da língua é considerado

importante pelas autoridades de ensino. Silva (2015). Visa que segundo os PCNs de língua estrangeira, saber inglês proporciona mais e melhores oportunidades de estudo, trabalho e intercâmbio cultural, sendo assim o ensino do inglês deveria ser mais valorizado nas escolas e principalmente no ensino básico.

Destacamos também o que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio OCEM pontuam sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula. As OCEM são um conjunto de orientações curriculares discutidas entre professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica, com o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente e assim oferecer uma educação básica de qualidade, e foram divulgadas pelo MEC em 1998.

De acordo com as OCEM:

O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se evocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, 'e claro vejam-se apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta `a diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo- nos hipertextos nas impressas ou na internet, por vídeos e filmes etc. Reitera-se que essa postura e condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. (BRASIL, 2006, p. 28-29).

O ensino de Língua Estrangeira corresponde, segundo as OCEM, à função que essa disciplina tem, sendo que BRASIL (2006, p.91) “visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”. As OCEM de língua estrangeira de acordo com BRASIL (2006, p. 87) em seu projeto de educação, propõem introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas.

O tema do uso das tecnologias digitais ganhou ainda maior ênfase com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devido às mudanças advindas do avanço tecnológico e do crescente acesso a elas pela facilidade de dispositivos como computadores, telefones celulares e tablets, entre outros.

De acordo com a BNCC é imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Trata-se

de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. (Brasil, 2018, p.462). No início a BNCC já admite que as mudanças tecnológicas do mundo implicam em novos desafios para sociedade e para o ambiente escolar. Sendo necessário assim mudar as práticas de ensino e aliar as tecnologias digitais no currículo escolar. Nesse sentido destacamos duas das competências propostas na BNCC que contemplam o uso da tecnologia:

**4. Utilizar diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p.465).

**5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.466).

Destacamos ainda que a BNCC contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais, tanto de forma transversal, ou presentes em todas as áreas do conhecimento, e destacadas em diversas competências e habilidades, com objetivo variado de aprendizagem de forma direcionada, tendo como fim, o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais, ou seja, para o desenvolvimento de competências de compreensão, uso e criação de TICs em diversas práticas sociais.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018, p.478)

As competências das TICs nos mostram que além de utilizar a tecnologia como ferramenta facilitadora, podemos utilizá-la como ferramenta crítica nas práticas sociais, daí a importância de capacitar e formar professores letrados digitalmente para atender as demandas dos alunos e dos documentos oficiais.

O documento da BNCC indica a Língua Inglesa como língua adicional obrigatória. A BNCC prevê o uso de tecnologias, sendo estimulado e incentivado amplamente (Brasil, 2018, p. 202). O documento prevê que seja possível o aluno comunicar-se na LI por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, Silva e Pacheco, (2020, p.20). aponta a “ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social”

De acordo com o PEE aponta que o aprendizado de uma língua estrangeira, não é mais ilustração ou um elemento adicional na educação, mas é parte da vida cotidiana e um instrumento importante para colaborar no processo de inclusão daqueles excluídos do mundo do trabalho, da informação, do conhecimento e da tecnologia.

Sabe-se que a produção de conhecimento no mundo multiplica-se geometricamente, as tecnologias de informação e de comunicação fazem parte do cotidiano de todos a facilidade e necessidade de deslocamento entre países aumentam na mesma proporção em que o intercâmbio comercial nos torna interdependentes.

As Diretrizes do Estado de Mato Grosso (2010, p.87) aborda que quanto mais letrado, “mais o ser humano está em contato com línguas estrangeiras e delas mais precisa para a realização das suas atividades. Ler e escrever minimamente, portanto, não mais suprem as exigências que a dinâmica da sociedade contemporânea multiletrada impõe aos cidadãos atuais”. Deste modo o ensino da Língua estrangeira para as diretrizes do Estado de Mato Grosso, diz:

O que justifica a inclusão da Língua Estrangeira Moderna (LEM) no currículo do Ensino Médio é a necessidade de fornecer uma formação educacional adequada e de qualidade aos aprendizes dessa língua, a fim de que os mesmos sejam capazes de usar as multimodalidades linguísticas, bem como tenham acesso às novas tecnologias de informação. (Diretrizes do estado de Mato Grosso, 2010, p.87).

Como percebemos, até aqui todos os documentos oficiais preveem a utilização da tecnologia e das ferramentas digitais na rede básica de educação e no ensino de língua estrangeira. Ou seja, é preciso, primeiramente, refletir sobre as concepções que temos acerca da linguagem e da aprendizagem da língua inglesa e do nosso papel como educadores, sendo assim, faz-se necessário que os professores saibam manusear essas ferramentas em sala de aula, e por isso o letramento digital é necessário.



## **1.2 Letramento digital e formação de professores**

Reforçamos que é necessário investigar as questões relacionadas ao letramento digital de professores de línguas adicionais, pois estamos em mundo digital que se atualiza todos os dias. Dessa forma, a maneira de ensinar também deve ser atualizada já que nossos alunos nasceram e convivem diariamente com essas novas tecnologias digitais. Esses avanços tecnológico e digital, acabou tornando a realidade do mundo moderno, o uso da tecnologia na escola como um recurso de aprendizado é um fato cada vez mais consumado e disseminado pelas instituições de ensino.

A tecnologia tem grande capacidade de seduzir os mais jovens e, tendo em vista que eles nasceram em uma época mais digital e tecnológica, para eles é natural fazer o uso desses recursos para aprendizagem. O espaço da escrita passa a ser a tela do computador e não mais o papel, modificando, dessa forma, as relações entre autor e texto, leitor e autor e leitor e texto. Cabe-nos pensar, assim, que um novo tipo de letramento emerge desse contexto: o letramento digital. E no meio disso está o professor, que precisa intermediar essa relação entre aluno/aprendizagem/tecnologia, fazendo com que os estudantes aprendam e extraiam o máximo de conteúdo possível utilizando recursos digitais como ferramenta. Para isso, o professor precisa ser letrado digitalmente, mas o que é letramento digital? De acordo como Soares (2002, p.151) ele diz que é: “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.” Ou seja, para que o letramento passe a ser posto em prática, se faz necessário o aprendizado/formação das habilidades digitais, sendo ela a base de tudo.

De modo geral, para um professor ser considerado digitalmente letrado, ele precisa ser competente para utilizar a escrita e a leitura em diferentes práticas de linguagem e sociais. Saber usar o computador, bem como smartphones, tablets e a internet como ferramentas, é um dos elementos básicos que caracteriza um letrado digital.

### **1.2.1. Competência digital de professores de línguas**

No tópico anterior, foi dito brevemente sobre o letramento, logo, veremos aqui, como o letramento e as competências digitais, são interligadas.

Os autores Gudmundsdottir e Hatlevik (2018) analisam como os professores recém-qualificados são preparados para usar as tecnologias de informação e comunicação, em sua

formação inicial de professores (FIP). Eles apresentam os resultados de uma pesquisa nacional na Noruega com 356 professores recém-qualificados, os autores ainda exploram como a tecnologia e os professores estão relacionados com a qualidade e as contribuições na formação e ao desenvolvimento da competência digital profissional (CDP).

Os dados usados neste estudo foram baseados em uma pesquisa nacional enviada a professores recém-qualificados (professores que lecionam há 2 anos ou menos). Os dados foram coletados por meio de questionário online enviado por e-mail aos participantes. O resultado foi que quase metade dos professores recém-qualificados no estudo descobriram que a qualidade de seu treinamento em TIC era bastante baixa e que a formação inicial de professores tinha pouca contribuição para o desenvolvimento da CDP. Os autores concluíram também que estudo mostrou que mais de 80% dos professores tinham crenças positivas sobre a utilidade das TIC. No entanto, aproximadamente metade deles tinha crenças negativas e responderam que as TIC levavam a distrações durante sua prática de ensino. Por fim concluem que o estudo contribuiu para esclarecer alguns dos aspectos ligados à autoeficácia de professores recém-formados ao utilizar as TIC e como a formação inicial de professores influenciou o desenvolvimento de seu CDP, o que pode influenciar no uso e nas atitudes em relação às TIC no início da prática docente.

Brevik e colaboradores (2019) estudam o desenvolvimento do programa de educação de professores de uma universidade norueguesa, de um pequeno curso online privado, oferecido em um curso de mestrado, utilizando como referência o estudo de Gudmundsdottir e Hatlevik (2018). Com o objetivo de abordar a interface da competência digital profissional e a agência digital transformadora necessária para preparar professores-alunos para situações complexas de ensino e aprendizagem. A metodologia utilizada baseia-se em métodos qualitativos e quantitativos de dados coletados do curso *Small Private Online Course (SPOC)* da Universidade de Oslo, através de pesquisa online com vídeos gravados com alunos, professores e grupos de foco. O resultado dessa pesquisa foi que o SPOC do programa de mestrado cumpriu e transformou as atividades e práticas de alunos professores que participaram. Os autores também ressaltam que esse estudo fornece evidências de como os alunos professores respondem ativamente a situações desafiadoras durante a prática escolar e ligando-os a discussões em seminários universitários e recursos disponíveis no SPOC e que potencialmente transformam as situações originais através do desenvolvimento da competência profissional digital.

O estudo de Marzari e Leffa (2013) tem como por objetivo investigar como a tecnologia está presente na formação e atuação de professores de línguas e identificar as práticas de letramento digital que tenham contribuído para a formação dos professores investigados. Como

instrumento de coleta de dados, os autores elaboraram e aplicaram um questionário no segundo semestre de 2011, onde coletaram e analisaram os discursos de quinze professores graduados em Letras: Língua Portuguesa, Línguas Portuguesa e Inglesa e Língua Inglesa e alunos de um curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos. O resultado dessa pesquisa foi que os professores pesquisados não se sentem preparados para desenvolverem atividades pedagógicas inovadoras, fazendo uso das TIC. E demonstram preocupação em integrar a tecnologia às suas propostas pedagógicas de forma criativa. Marzari e Leffa (2013) também ressaltam há uma preocupação por parte de gestores e professores formadores de futuros professores, em inserir as tecnologias digitais no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, porém ainda enfrentamos obstáculos como o desinteresse de muitos profissionais e as condições desfavoráveis como a ausência de laboratórios de informática devidamente equipados nas escolas e a impossibilidade de acesso à internet devido à baixa qualidade da conexão.

O estudo de Araújo (2018) tem o objetivo de investigar o fomento de práticas de letramentos digitais de dezoito alunos-professores a partir de uma disciplina curricular acadêmica do curso de Letras-Inglês. A metodologia usada nesse foi o estudo de caso através de três questionários, uma entrevista, relatos reflexivos, autoavaliação e notas de campo do pesquisador. E o resultado dessa foi que uma disciplina curricular acadêmica específica sobre tecnologias tem papel relevante no curso de Letras-Inglês, pois promove o letramento digital dos participantes por meio da familiarização crítica e reflexiva de diversas interfaces tecnológicas digitais para propósitos educacionais, que eram incomuns para eles no início da disciplina.

Já a pesquisa de Brandão (2020), a qual se apoia na noção de competência digital de Brevik *et al* (2019)) e Gudmundsdottir e Hatlevik (2018) discorre sobre uma iniciativa de formação inicial voltada ao uso didático-pedagógico de tecnologias digitais que pode ser adaptada a outros contextos de ensino. A metodologia utilizada é a pesquisa narrativa, através de análise de experiências de uso do Facebook em um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com foco no impacto dessas experiências no desenvolvimento de competências digitais e da identidade profissional de professoras de inglês pré serviço. O resultado desse estudo mostra o potencial da rede social *Facebook* para desenvolver a autossuficiência, a prática reflexiva e os conhecimentos inerentes à docência. O estudo evidenciou que por meio de experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas nessa rede social, as professoras pré-serviço de inglês desenvolveram a competência profissional didática, bem como também a competência profissional genérica. Nessa direção, o uso do Facebook oferece a professores de inglês oportunidades de normalizar o uso da tecnologia

digital na profissão, porém a autora ressalta que somente as ferramentas do Facebook não promovem uma formação significativa de professores de línguas adicionais. Mas é importantíssimo a abordagem seguida pelos docentes formadores nesse processo.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, discorreremos sobre a metodologia utilizada na pesquisa, os participantes, o processo de coleta de dados e análise, divididos por tópicos, começando com o tipo da pesquisa, contexto, participantes, instrumentos de coleta de dados e a perspectiva de análise.

#### **2.1 Modalidade de pesquisa**

Em termos de objetivo, essa pesquisa pode ser classificada como descritiva porque como o próprio nome diz esse tipo de pesquisa descreve uma realidade. Os dados foram colhidos por meio de questionário online aberto, realizado com egressos com ex-bolsistas PIBID do curso de Licenciatura Plena em Letras da universidade do estado de Mato Grosso, com a finalidade de realizar uma análise com foco em discutir sobre as competências digitais que eles adquiriram ao decorrer do curso e como isso contribuiu para a formação deles. A pesquisa descritiva tem o papel de discutir sobre sistemas em permanente movimento de mudança. Conforme Gil (2008)

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. (GIL, 2008, P.42)

Sendo assim, os dados coletados nos trarão uma base concreta, sobre como as competências digitais, corroboram com os ex-bolsistas, no âmbito escolar, antes e depois da experiência como graduando.

Nesta pesquisa, adotamos uma perspectiva de análise qualitativa porque buscamos entender através de questionário com perguntas abertas como um grupo de professores de inglês desenvolveu competências digitais. Segundo Gil (2008, p. 133) a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, GIL (2008, p. 133) define esse processo como uma sequência de atividades que envolvem a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Ressaltamos que a categorização dos dados foi feita de acordo com as competências digitais delimitadas por Gudmundsdottir e Hatlevik (2018) e Brevik *et al* (2019): Competência

digital genérica, competência digital didática, competência profissionalmente orientada e a agência digital transformadora.

De acordo com Vergara (2005), as análises qualitativas são exploratórias, ou seja, visam extrair dos entrevistados seus pensamentos que foram livremente ditos sobre algum tema, objeto ou conceito. A pesquisa é considerada qualitativa porque busca compreender, interpretar e estudar os fatos e particularidades e as experiências dos participantes. Segundo Terence e Filho (2006) na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Assim sendo, segundo Carvalho (2014), a interpretação, a consideração do pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade do pesquisador de estar em contato direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos comportamentos observados, revelam-se como características da pesquisa qualitativa (ALVES, 1991; GOLDENBERG, 1999; NEVES, 1996; PATTON, 2002).

Podemos dizer também que este tipo de pesquisa tem como objetivo descrever as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência. Esse tipo de pesquisa estabelece relação entre as variáveis no objeto de estudo analisado. Variáveis relacionadas à classificação, medida e/ou quantidade que podem se alterar mediante o processo realizado. Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Gil (2008, p.42) diz que “Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias”. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Em termos de método, essa pesquisa se enquadra nos parâmetros do estudo de caso. Segundo Oliveira e Paiva (2019, p.65) o estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. Ainda segundo Oliveira e Paiva, é um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa.

## 2.2 Contexto de pesquisa

O contexto desta pesquisa é o curso de Letras Português/Inglês de um campus de uma universidade situada no estado de Mato Grosso. A seguir, iremos expor as informações do curso de Letras nesta universidade de acordo com dados registrados em seu projeto político pedagógico (PPP).

Segundo o PPP, o referido curso de Letras tem por objetivo precípuo, formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, tanto nos contextos físicos como eletrônicos e ser consciente de seu papel profissional na sociedade e nas relações com o outro. O curso, em seus objetivos, deve ainda contribuir para a formação de profissionais que:

I- dominem o uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos: de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais;

II- tenham consciência das variedades linguísticas e culturais;

III- sejam capazes de refletir teoricamente sobre a linguagem;

IV- façam uso de tecnologias;

V- compreendam sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.

VI- contribuam para o crescimento cultural do Estado de Mato Grosso, não apenas através de suas práticas docentes, mas também, através da pesquisa e da extensão. VII- saibam atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins.

VIII- tenham capacidade de resolver problemas, tomar decisões,

IX- trabalhem em equipe e ser compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. X- tenham uma postura crítica para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

O PPP também ressalta o perfil profissional do egresso do Curso de Letras que tem o objetivo de formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso das tecnologias e de compreender sua formação

profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. Em entrevistas realizadas com os alunos egressos, a partir de 2011, apontam que atuam profissionalmente como professores nos sistemas de ensino público e privado, e na própria Universidade. Verifica-se também o ingresso de muitos licenciados em Letras em Cursos de Mestrados em Linguística e em Literatura ofertados pela UNEMAT e por outras IES.

A matriz curricular do curso de Letras constitui-se de dois eixos: núcleo comum e núcleo específico. O núcleo comum ocorre durante os quatro semestres, em que os alunos terão o conhecimento de disciplinas de formação básica. O objetivo dessa etapa justifica-se pela pluralidade de leituras não centradas na especificidade do curso. O núcleo específico ocorre a partir do quinto semestre e compreende a formação específica, incluindo as disciplinas de concentração e as optativas. O Estágio Supervisionado ocorre a partir do 5º semestre, com um total de 450h/a, assim distribuído: 30 h/a no 5º semestre, 120h/a no sexto, 150h/a no sétimo e 150 no oitavo semestre. Do total da carga horária, 210 h/a serão destinadas aos estudos das teorias linguísticas e literárias e de língua inglesa e 240h/a, às atividades de orientação, observação, monitoria e regência. Na tabela abaixo temos a matriz curricular mais recente do curso.

O PPP (Projeto Político Pedagógico) também reserva uma parte da carga horária para as práticas de ensino mediadas por tecnologia. O curso de Letras em questão é ofertado na modalidade presencial, ou seja, não se trata nem de um curso semipresencial e nem a distância. No entanto, as práticas pedagógicas do curso poderão ser complementadas com atividades semi presenciais, mediadas por tecnologias. O curso assegura, através do PPP, o desenvolvimento de práticas de ensino na modalidade semipresencial, tanto do Curso como das disciplinas isoladas que compõem a matriz curricular, com no máximo 20%<sup>3</sup> da carga horária.

O curso conta uma disciplina voltada para o ensino de linguagem e tecnologia, que diz respeito sobre os estudos da linguagem com ênfase em sua relação com as diferentes mediações tecnológicas. Apresentação e discussão de experiências de ensino mediadas por computador e de ferramentas digitais que podem ser aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como a preparação de material online.

---

<sup>3</sup> A portaria MEC N°4.059/04 (que trata da oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade Semipresencial) <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>



Os alunos, só possuem essa experiência, esse contato com o ensino, no estágio, porém, os bolsistas PIBID, assim que ingressam na bolsa tem esse contato, com a tecnologia, quanto com o PPP da escola, para que possa compreender o âmbito escolar. Dito isso, o curso de Letras da universidade do Mato Grosso em estudo conta com subprojetos/núcleos de PIBID de inglês desde 2012, o subprojeto do PIBID de língua inglesa desta instituição tinha como um dos principais objetivos o uso das ferramentas digitais no ensino do inglês, ou seja, inovar o ensino comum da rede básica de ensino.

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

De acordo com site institucional da CAPES (2008), o PIBID tem o objetivo de

- I- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II- Contribuir para a valorização do magistério
- III- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

### **2.3 Participantes de pesquisa**

Os participantes desta pesquisa são 13 (treze) professores de inglês que foram ex bolsistas PIBID no curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso, cujo perfil é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Perfil dos participantes de pesquisa.

Participantes	Sexo	Idade	Bolsista PIBID	Tempo de atuação na Educação Básica	Ano de conclusão do curso
P1	Masculino	22	Sim	4 meses	2020
P2	Feminino	27	Sim	6 meses	2019
P3	Feminino	25	Sim	3 anos	2017
P4	Masculino	31	Sim	6 meses	2020
P5	Feminino	26	Sim	1 ano	2017
P6	Masculino	25	Sim	3 anos	2017
P7	Masculino	27	Sim	2 anos	2018
P8	Feminino	24	Sim	1 ano	2019
P9	Masculino	26	Sim	1 ano	2019
P10	Feminino	27	Sim	1 ano	2018
P11	Masculino	28	Sim	2 anos	2017
P12	Feminino	25	Sim	2 anos	2019
P13	Feminino	23	Sim	3 anos	2017

Os critérios de seleção desses participantes foram baseados em quatro pontos: 1) Ter disponibilidade para preencher um questionário online com questões abertas. 2) Ser egresso do mesmo curso de Letras e ex-PIBID. 3) Atuar na educação básica como professor de inglês. 4) Ter se graduado entre 2017 e 2020, já que o PPP mais recente da instituição, no qual consta a disciplina de Linguagem e Tecnologia, começou a vigorar em 2013.

#### 2.4. Instrumento de coleta de dados

A coleta de dados desse questionário ocorreu durante os meses de agosto de 2020 a fevereiro de 2021, através da ferramenta *google forms*, enviamos o link de acesso aos candidatos participantes e delimitamos o recorte para a análise de dados dessa pesquisa.

Segundo Gil (2008), questionário é a técnica de investigação composta por um número de questões relacionado a experiência da ex-bolsista, deste modo nos é possível obter

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, o qual é o foco total do questionário.

O questionário foi dividido em três partes. A primeira parte era composta por perguntas sobre informações gerais pessoais e profissionais dos participantes para se obter o perfil de cada um deles. As segunda e terceira partes do questionário tiveram como objetivo explorar as competências digitais, sendo elas: Competência digital genérica, Competência digital didática, Competência profissionalmente orientada e Agência digital transformadora, segundo Gudmundsdottir e Hatlevik (2018) e Brevik et al.(2019), desenvolvidas pelos participantes ao longo do Curso de Letras e do PIBID.

A segunda parte do questionário diz respeito ao conhecimento e uso de tecnologias digitais vivenciadas no Curso de Letras. Na terceira parte do questionário, investigamos o conhecimento e uso de tecnologias digitais vivenciados no PIBID.

Essa etapa do questionário foi composta por questões que não especificava as competências, segue o quadro de questões a seguir:

Quadro 2 - Questões da segunda parte do questionário.

Durante as disciplinas do Curso de Letras, você teve contato com recursos digitais? Se sim, quais e para quê? E em quais momentos do Curso? (1) Competência digital genérica
Durante o Curso de Letras, você considera que aprendeu a utilizar tecnologias digitais para ensinar inglês? Se sim, quais recursos e metodologias você aprendeu para esse fim? Como esse tipo de conhecimento contribuiu para sua atuação como professor de inglês? (2) Competência digital didática
Nos estágios, você teve oportunidades de elaborar e aplicar atividades de inglês utilizando-se de recursos digitais? Conte-me como foram as experiências de estágio e o que aprendeu sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de inglês com elas. (2) Competência digital didática

Durante o Curso de Letras, você considera que aprendeu a utilizar recursos digitais para aprender inglês? Se sim, quais? E como lhe ajudaram no aprendizado da língua?

(3) Competência profissionalmente orientada. Durante o Curso de Letras, você vivenciou experiências de aprendizagem de inglês mediadas por tecnologias digitais? Se sim, quais? O que você aprendeu com essas experiências?

(3) Competência profissionalmente orientada. Você acredita que o conhecimento construído sobre tecnologias digitais ao longo do Curso de Letras contribuiu para que você repensasse objetivos e finalidades do ensino de inglês na educação básica? Como? (4) Agência digital transformadora.

Na terceira parte do questionário, investigamos o conhecimento e uso de tecnologias digitais vivenciados no PIBID. Nessa parte do questionário, buscamos entender a relação dos egressos com as tecnologias digitais na escola e em sala de aula, ou seja, o uso didático dessas ferramentas no meio escolar: se o programa auxiliou os egressos no sentido do uso das tecnologias digitais, e conseqüentemente no desenvolvimento de sua competência digital profissional. Essa etapa do questionário era composta pelas questões apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Questões da terceira parte do questionário.

Durante sua participação no PIBID de inglês, de que maneira foi incentivada a utilização pedagógica das tecnologias digitais? Relate como foi sua experiência nesse sentido. (2) Competência digital didática
Você considera que aprendeu a utilizar tecnologias digitais para ensinar inglês por meio do PIBID? Se sim, quais recursos e metodologias para esse fim você aprendeu durante o programa? Como esse tipo de conhecimento contribuiu para sua atuação como professor de inglês? (2) Competência digital didática
Você teve oportunidades de elaborar e aplicar atividades de inglês utilizando-se de recursos digitais durante o PIBID? Conte-me como foram essas experiências e o que aprendeu com elas. (2) Competência digital didática

Você considera que aprendeu a utilizar recursos digitais para aprender inglês por meio do PIBID? Se sim, quais? E como lhe ajudaram no aprendizado da língua? (3) Competência profissionalmente orientada

Você acredita que o conhecimento construído sobre tecnologias digitais ao longo do PIBID contribuiu para que você repensasse objetivos e finalidades do ensino de inglês na educação básica? Como? (4) Agência digital transformadora

A coleta de dados desse questionário ocorreu durante os meses de agosto de 2020 a fevereiro de 2021, por meio da ferramenta *google forms* (permanecemos com a plataforma aberta por muito tempo, pois o mundo estava basicamente no início do enfrentamento da

pandemia do corona vírus, e os professores tiveram que se adaptar rapidamente a essa mudança, e as perguntas do questionário foram reflexivas, sendo necessário pensar e ter tempo para respondê-las), enviamos o link de acesso aos candidatos participantes e delimitamos o recorte para a análise de dados dessa pesquisa.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados dessa pesquisa possui o foco em analisar as competências digitais, através dos dados coletados pelo questionário online que foi aplicado.

#### **3.1 Competências Genérica digitais**

A competência digital genérica segundo Gudmundsdottir & Hatlevik (2018, p.317) diz que “competência digital genérica, que atravessa disciplinas e específica conhecimentos gerais, habilidades e atitudes que professores, formadores de professores e alunos-professores precisam para ensinar e aprender em ambientes digitais” e Brevik et al (2019 p. 2-3) define a competência genérica como uma “disciplinas e específica a competência geral digital de que professores, formadores de professores e alunos-professores precisam para atuar como educadores em contextos digitais”.

Nesse sentido, cabe-nos questionar até que ponto os egressos do curso de Letras são capacitados digitalmente pela sua noção de mundo, ou seja, pelos seus conhecimentos prévios do uso das ferramentas digitais no seu dia a dia, da rotina, sobre como e o que eles já sabem até o momento em que eles entram na universidade. Dessa forma, analisamos de acordo com a resposta dos participantes P1 a P13 o nível de conhecimento tecnológico e das competências digitais e foram destacadas as respostas mais pertinentes de cada participante. A seguir, iremos expor as perguntas dessa primeira etapa, a competência digital genérica, questionamos os egressos a seguinte questão.

*Você utiliza as tecnologias digitais no seu dia a dia? Quais ferramentas digitais usa e para quê? Como a utilização dessas ferramentas facilitam sua rotina?*

A resposta de todos os egressos foi unânime, uma vez que todos disseram que de certa forma utilizam as ferramentas digitais no dia a dia, desde o uso pessoal com as redes sociais até o uso profissional na preparação de aulas. Com a resposta dada pelos participantes, podemos destacar uma fala de Lery (1999, p.20) que “é impossível separar o ser humano do seu ambiente natural” dito isso, podemos observar que o mundo digital já está inserido no dia a dia do professor, sendo assim Lery (1999) aborda.

Assim como dois signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, que não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetivos técnicos são

concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. (Lery, 1999, p.20)

Nesse sentido, podemos dizer que esses egressos têm o domínio da primeira competência citada pelos autores Gudmundsdottir & Hatlevik (2018) e Brevik *et al.* (2019), o que pode ser um facilitador para o desenvolvimento das próximas competências digitais, para ter êxito no que diz respeito ao uso das tecnologias em sala de aula.

### 3.2 Competência didática

A didática digital de acordo com Brevik *et al.* (2019, p.2-3) que a didática digital “visa observar e trabalhar as disciplinas escolares são afetadas e proporcionadas pela digitalização representações práticas de conhecimento, ecologias comunicativas.”

Sendo assim, podemos entender que essa competência diz muito respeito a didática do professor em sala de aula, Gudmundsdottir e Hatlevik (2018, p. 317) diz “É por meio dessa dimensão que se observam diferenças características na didática das disciplinas “.

Para analisar essa segunda competência digital foram abordadas no questionário as seguintes perguntas abaixo.

*I. Durante o Curso de Letras, você considera que aprendeu a utilizar tecnologias digitais para ensinar inglês? Se sim, quais recursos e metodologias você aprendeu para esse fim? Como esse tipo de conhecimento contribuiu para sua atuação como professor de inglês?*

*II. Nos estágios, você teve oportunidades de elaborar e aplicar atividades de inglês utilizando-se de recursos digitais? Conte-me como foram as experiências de estágio e o que aprendeu sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de inglês com elas.*

*III. Você acredita que o conhecimento construído sobre tecnologias digitais ao longo do Curso de Letras contribuiu para que você repensasse objetivos e finalidades do ensino de inglês na educação básica? Como?*

Para a questão I, 3 dos 13 participantes disseram que não tiveram nenhum contato com recursos digitais durante o curso de Letras, pois o laboratório de informática estava defasado. Outros disseram que tiveram um pequeno contato com os recursos digitais, mas somente no oitavo e último semestre do curso de Letras. Cerca de 7 dos egressos disseram que tiveram contato com os recursos digitais como *Facebook*, *Whatsapp*, *Duolingo* e *edmodo* nas disciplinas Linguística Aplicada e Linguagem e Tecnologia. O *Facebook* especificamente para realização de seminários online. O egresso P9 destaca que:

## Quadro 4

No 3º semestre fui apresentado ao Duolingo. No 4º semestre na disciplina de fonética e fonologia, aprendi a identificar os sons do IPA com um aplicativo chamado phonetic chart. no 8º semestre utilizamos o Facebook como um AVA na disciplina de Linguagem, Tecnologia e Ensino. De modo geral, sempre utilizei as tecnologias digitais nas minhas atividades acadêmicas. Word, Power Point, Photoshop para os trabalhos de escrita e design, CANVA, AVS vídeo editor, para trabalhos em vídeo, etc.

Fonte: dados/questionário

A resposta do participante demonstra que esse egresso tem grande conhecimento da competência digital genérica, bem como da competência digital didática. A questão II desta competência, assim como na questão anterior todos os participantes relataram que tiveram essa experiência com as competências digitais em algum momento em sala, com as ferramentas digitais no curso de Letras e que isso veio a auxiliá-los na docência,

Nesse tópico abordamos quais competências digitais os egressos do PIBID desenvolveram durante a participação no programa e como esse aprendizado afetou e afetaram suas práticas docentes.

Sendo assim a competência digital didática conforme Gudmundsdottir & Hatlevik (2018) e Brevik et al. (2019), para analisar essa competência de letramento digital, realizamos as seguintes perguntas.

*I- Durante sua participação no PIBID de inglês, de que maneira foi incentivada a utilização pedagógica das tecnologias digitais? Relate como foi sua experiência nesse sentido.*

*II- Você considera que aprendeu a utilizar tecnologias digitais para ensinar inglês por meio do PIBID? Se sim, quais recursos e metodologias para esse fim você aprendeu durante o programa? Como esse tipo de conhecimento contribuiu para sua atuação como professor de inglês?*

*III- Você teve oportunidades de elaborar e aplicar atividades de inglês utilizando-se de recursos digitais durante o PIBID? Conte-me como foram essas experiências e o que aprendeu com elas.*

De acordo com a resposta do participante P8 para a questão I, notamos que houve incentivo por parte do programa PIBID.



#### Quadro 5

Sempre fomos incentivados a utilizar as tecnologias digitais. Meu primeiro material didático produzido para o PIBID foi um jogo de palavras criado no Power Point. Em seguida, conheci a plataforma *Toondoo*, que me possibilitou o trabalho com oficinas de criação de histórias em quadrinhos nas escolas. Ademais, utilizei também, o dicionário *Linguee* e um site de transcrição fonética chamado *Tophonetic*.

Fonte: dados/questionário

Já o ex-pedagogo P4 ressalta a falta de recursos das escolas para a aplicação do que foi ensinado durante sua participação no programa.

#### Quadro 6

Liberdade total dentro daquilo que nossas escolas limitadas de recursos poderiam nos oferecer... Experiências frustrantes muitas vezes por criar uma ideia fantástica de aula de inglês diferenciada e na hora faltar recursos, limitando assim o potencial daquela aula e até mesmo impedindo de executar aquele plano didático.

Fonte: dados/questionário

Os egressos relataram que sim o PIBID os incentivou a utilizar as ferramentas digitais no ensino de Língua Inglesa, sendo assim podemos dizer que o programa cumpriu seu papel na capacitação da competência digital didática. Como prevê a BNCC (2006), os profissionais da linguagem devem ser capazes de utilizar as tecnologias no ensino de línguas na rede básica de ensino.

Estudos como o de Brandão (2020) que também investigou os ex-participantes do PIBID por meio de experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas por meio de ferramentas digitais, como o *facebook*. Esse estudo mostrou que as professoras de inglês ex-participantes do PIBID são capazes de desenvolver a competência profissional didática. Podemos dizer que como participantes do PIBID esses egressos em foco da UNEMAT tiveram uma vantagem sobre a aquisição das competências digitais. O PIBID, dessa forma, atuou como um facilitador na formação profissional desses egressos. Sendo que, a maioria dos egressos, só tiveram contato com essas ferramentas no estágio, enquanto os ex-PIBIDs desde do momento que ingressaram na bolsa, tiveram contato com os PPP das escolas, reuniões e subprojetos para melhorar e aperfeiçoar as competências digitais. Para muitos ex-PIBID a experiência, facilitou tanto no

estágio quanto nos pós PIBID. Até os que não eram da Bolsa, sentiram que os Bolsistas, possuíam mais facilidade com as tecnologias quanto o domínio didático/prático dos conteúdos. Ou seja, os egressos ex-bolsistas, não precisaram esperar tanto para ingressar no mundo escolar, para decidir se ser professor era mesmo o que queria para si no futuro.

### 3.3 Competência digital orientada

Para analisar a competência profissionalmente orientada Gudmundsdottir & Hatlevik (2018, p.137) diz que a competência profissional orientada, inclui vários aspectos relacionados ao ambiente de ensino e o alcance digital, eles ainda ressaltam que “Este pilar inclui a comunicação escola-casa, o ambiente de aprendizagem psicossocial, ‘gestão de sala de aula e habilidades relacionais, e a própria pesquisa dos professores e desenvolvimento profissional contínuo no campo das TIC” e Brevik *et al.* (2019), indagamos a questão abaixo.

*I- Você considera que aprendeu a utilizar recursos digitais para aprender inglês por meio do PIBID? Se sim, quais? E como lhe ajudaram no aprendizado da língua?*

Ao questionar essa questão aos egressos procuramos analisar se o PIBID os auxiliou a desenvolver a competência profissionalmente orientada, destacamos a seguir as principais respostas dos participantes para essa questão. De acordo com P10:

#### Quadro 7

Não, eu já fazia o uso antes do PIBID. Na verdade, o PIBID me propiciou espaços comunicativos para exercitar o que eu estava aprendendo sozinho. As oficinas de *conversation* organizadas pela profa. B, foram fundamentais. Nas oficinas, utilizávamos muito o grupo de *Whatsapp* para conversar. Talvez essa tecnologia tenha ajudado sim, no âmbito do PIBID.

Fonte: dados/questionário

Como vimos acima, esse participante destaca que o PIBID não o ajudou ou introduziu as ferramentas digitais no seu fazer docente para o ensino da língua inglesa, mas que a vivência como bolsista PIBID o ajudou na sua formação profissional docente. Já o P6 destaca que:

### Quadro 8

O PIBID me ensinou o que é sala de aula, mas não me ensinou o que são as tecnologias em sala de aula”. Para o P8 “Sim. Em um momento inicial. MEO, Duolingo... Depois foi mais de forma independente.

Fonte: dados/questionário

Notamos que para alguns dos participantes o PIBID auxiliou mais como um programa de iniciação a docência apenas com a experiência de sala de aula, ou seja, a experiência de ir às escolas públicas e com vivência, tornar-se um professor. Porém, de acordo com as respostas dos ex pidianos, o PIBID além de prepará-los para a docência, este programa também os incentivou e os ensinou a utilizar as ferramentas digitais tanto para benefício próprio para aprendizado da língua inglesa quanto para o manuseio na sala de aula com os alunos.

Muitos graduandos entram na graduação, sem ter o domínio ou básico conhecimento da língua inglesa, e vê como uma saída o curso para buscar aprender a segunda língua, porém o curso não é voltado de modo específico para a língua inglesa, já que abrange outras disciplinas ao decorrer dos semestres. Dito isso, alguns bolsistas PIBID/Inglês, aprenderam a língua através de projetos que a bolsa oferecia, como o coral, aulas extras de inglês, reuniões para projetos (alguns com um olhar, voltado para aplicativos de ensino da língua e outro para aperfeiçoamento), um universo voltado para meios de ensino e aquisição de vocabulários, acrescentando na formação do egresso, e tornando-o como um usuário assíduo do material que consumiu durante o contato com essas práticas e tecnologias voltada para auxiliar no ensino.

### 3.4 Competência digital transformadora

A quarta competência Agência digital transformadora de acordo com Brevik et al. (2019, p. 3-4) “A agência digital transformadora captura a competência dos professores (alunos) em tomar iniciativas e transformar suas práticas selecionando e usando ferramentas digitais relevantes”

Para analisar a competência digital transformadora Gudmundsdottir & Hatlevik (2018) e Brevik *et al* (2019) realizamos a questão abaixo.

*I- Você acredita que o conhecimento construído sobre tecnologias digitais ao longo do PIBID contribuiu para que você repensasse objetivos e finalidades do ensino de inglês na educação básica? Como?*

Consideramos essa competência muito importante já que diz respeito a um mix entre as 3 primeiras competências discutidas acima, é o que dá autonomia e criatividade ao professor de inovar sua prática docente ao longo da sua carreira docente. Dessa forma, destacamos aqui a resposta do participante P7 com relação se o PIBID o auxiliou a atingir essa competência digital.

#### Quadro 9

Sim. Infelizmente o ensino básico do inglês na rede públicas de ensino, ainda deixa a desejar nas escolas, pois ainda há aquele ensino muito tradicional da língua, em que o professor passa um texto e espera que os alunos traduzam, ou ainda passar a gramática toda na lousa e os alunos copiam no caderno. Acredito que a aula de língua inglesa aliada às tecnologias digitais inova e acarreta melhores conhecimentos aos alunos, tanto na esfera tecnológicas tanto na esfera da língua.

Fonte: dados/questionário

Segundo o P12 o PIBID foi importantíssimo para sua formação profissional como professor de língua inglesa.

#### Quadro 10

Na verdade, o PIBID foi a base para minhas práticas de ensino com e sem tecnologia. O curso de Letras está definitivamente desalinhado com as reais necessidades das escolas. Se eu não fosse por 4 anos PIBID, eu jamais conseguiria ministrar uma aula de Língua Inglesa. O curso de Letras foi muito teórico e voltado aos assuntos linguísticos. Pouco se falou em metodologia, didática, teorias de aquisição e ensino de línguas... Talvez seja por isso que tenho fortes dificuldades e resistência em topar ministrar aulas de Língua Portuguesa ou Literatura. O motivo? Não sei nem por onde começar. Que bom que fui PIBID inglês.

Fonte: dados/questionário

Ao longo de 4 anos do curso de Letras, a disciplina de Linguagem e Tecnologia só é realizada no 8 e último semestre do curso, apesar de ser uma disciplina muito importante para o currículo profissional desses professores, sendo assim consideramos que essa disciplina é ministrada tardiamente nessa instituição. Porém, o PIBID faz com que os bolsistas tenham um contato com o ensino e suas práticas, antes mesmo do estágio, abrangendo ainda mais a visão do acadêmico, trazendo-o situação que poderá acontecer após a estadia na bolsa e na graduação,

deste modo, não se sofre muito com a último ano, quando é ministrada a disciplina de linguagem e tecnologia.

Como discutimos até aqui o PIBID teve grande impacto na formação profissional dos ex pidianos, para alguns deles o PIBID auxiliou apenas na experiência de como ser um professor de acordo com as vivências nas atividades de monitoria. Mas, para a maioria desses ex pidianos do curso de Letras português/Inglês o programa desta Universidade os auxiliou além de apenas a experiência profissional, como também os ensinou e os motivou a utilizar as ferramentas digitais como aliada no ensino de língua inglesa e proporcionou oportunidades de testar na prática o que era ensinado na teoria.

Podemos dizer que o PIBID tem como função:

Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (FUNDAÇÃO CAPES. 2008 [atualizado em 2019]).

Deste modo, pode-se dizer que a BNCC (2018) exige dos profissionais da linguagem. O ensino do inglês, de acordo com a BNCC tem ênfase no caráter formativo e numa perspectiva de educação linguística consciente e crítica, a BNCC traz a visão de multiletramento do aluno, ao qual destacamos:

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

Portanto, a experiência abordada pela CAPES diz respeito ao preparo dos docentes conforme é dito na BNCC. Um preparo para o agora e o futuro, em relação a tecnologias e novas práticas de ensino.

Trevisan (2020) parte-se do pressuposto de que a formação é concebida nas práticas sociais do mundo digital no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação, que aproximam e entrelaçam diferentes linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico, como descrita no documento oficial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa tivemos o objetivo de analisar as competências de letramento digital segundo Gudmundsdottir & Hatlevik (2018) e Brevik *et al* (2019) dos egressos do curso de Letras e do PIBID de uma universidade do estado de Mato Grosso.

Podemos afirmar, que as tecnologias digitais, tem avançando dia após dia e de forma rápida, por essa razão, propomos nesse estudo avaliar e refletir sobre a formação profissional dos professores de uma universidade do estado de Mato Grosso, de acordo com essa pesquisa e com as concepções de letramento digital que foram analisadas podemos dizer que os professores recém formados tiveram dificuldades de adquirir a habilidade de utilizar as competências digitais, segundo Gudmundsdottir & Hatlevik (2018) e Brevik *et al* (2019). Durante o curso de Letras ou o PIBID, devido a deficiência de equipamentos e ferramentas ou mesmo disciplinas de linguagem e tecnologia desde o início do curso. Por isso, retomamos aqui as perguntas de pesquisa e com os resultados dessas perguntas de acordo com a resposta dos egressos.

1. Que competências digitais professoras de inglês egressos de um curso de Letras do estado de Mato Grosso desenvolveram a partir das experiências vivenciadas no curso? 2. De que maneira o curso contribuiu para que esses professores desenvolvessem sua competência digital profissional?

Os dados nos apontam que o aperfeiçoamento da CAPES, buscou incentivar os futuros docentes, a buscar novos meios de ensino, indo além das quatro competências digitais, ainda podemos ressaltar, que os entrevistados por sua vez, afirmam que o quão foi importante o PIBID foi na sua formação, assim como eles, ainda utilizam algumas práticas que aprenderam enquanto eram bolsistas, seja para ensinar ou para aprender a língua inglesa, podemos concluir que para uma parcela dos entrevistados, o curso não teve um impacto aprofundado, fazendo-o buscar por outras alternativas. Claro, que houve consequência da falta de estrutura e da má divisão da grade curricular do curso, mas isso não os impediram de aproveitar o que puderam no em aprender as competências digitais a fundo, só não tiveram a oportunidade de se aprofundar no conhecimento e aprendizado nas competências digitais necessárias para o seu fazer docente, como prevê a BNCC (2016). Essa deficiência de ensino trouxe para o egresso, a sede em buscar novas práticas, pois perceberam, que só o que viram em pouco tempo, não era o suficiente, e sim, uma base para aprimorar nas suas aulas e desenvolver melhor as 4 competências digitais já que a maioria desses egressos, aprenderam tanto na prática quanto na teoria e tiveram a oportunidade de utilizar na prática e assim inovar e modificar suas práticas

docentes. Destacamos que o que foi ensinado na universidade durante as disciplinas de linguagem e tecnologia é insuficiente para a aquisição das competências digitais necessárias do professor contemporâneo.

No entanto podemos dizer também que o curso de Letras contribuiu incentivando os acadêmicos com algumas práticas e encorajamento do uso de ferramentas digitais, infelizmente muito do que foi ensinado e incentivado apenas ocorreu nos últimos semestres do curso de Letras, impossibilitando os acadêmicos de utilizar e testar o que era ensinado durante os estágios docentes. Entretanto, podemos dizer que sim o curso contribuiu e incentivou esses acadêmicos a utilizar as ferramentas digitais na rede básica de ensino, de acordo com as respostas dos participantes, eles foram estimulados a utilizar ferramentas como *facebook*, *edmodo*, *duolingo*, *my english online*, entre outras. Sendo todas as ferramentas voltadas para o ensino de língua inglesa, saindo assim, do tradicional uso do livro didático.

Concluimos que o curso de Letras bem como o PIBID tem muito o que se adaptar e se reinventar para melhor êxito do ensino, incentivo e encorajamento do uso das tecnologias e ferramentas digitais, para que os profissionais e egressos desta universidade do estado de Mato Grosso sejam efetivamente capacitados digitalmente, de acordo com as concepções digital, genérica, didática, profissional e transformadora, e nesse sentido, formar professores que serão capazes de ensinar e inovar a prática do ensino de língua inglesa das escolas do estado e do país. Sendo assim, vemos uma grande discrepância entre o que os professores letrados digitalmente podem fazer e o que a infraestrutura das escolas oferece. Investir em esforços conjuntos e planejados que garantam a compatibilidade do uso desses recursos pelo professor com a proposta pedagógica da escola e até de sua formação docente nas universidades trará mais benefícios para os alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. Rocha, N. Língua e cultura: **as orientações curriculares para ensino de língua estrangeira**. Rev. Entre Línguas, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 24-38, jan./jun. 2019.
- ALMEIDA, P.V; VIERA, P; SILVA, M; FONTES, A. M. **Tecnologias digitais e formação docente**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2020.
- ARAÚJO, Elaine; VILAÇA, Márcio. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital** - Duque de Caxias, RJ. UNIGRANRIO, 2016.
- BALADELI, A. Ferreira, **a interface linguagem e tecnologia: um olhar a partir dos novos estudos do letramento**. Revista Travessias, v.6, n.1, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRANDÃO, A. O FACEBOOK NA FORMAÇÃO DOCENTE: QUE HISTÓRIAS CONTAM PROFESSORAS DE INGLÊS PRÉ-SERVIÇO? **Tecnologias digitais e formação**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.
- BREVIK Lisbeth M.et. al **Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence**, Journal teacher and teaching education 2019
- BUZATO, M. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, 2006.
- 1. CAPES, Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, 2008**
- CARNEIRO, Alfredo. **O que é Cibercultura?**. Netmundi.org - Filosofia na Rede em Cibercultura. Disponível em: <https://www.netmundi.org/home/2017/o-que-e-cibercultura/>. Acesso em 11 dec. 2020 às 18:16.
- CARVALHO, C. **Estudo de caso: A aprendizagem cooperativa na EEM de Campos Sales**. Universidade Regional do Cariri (URCA), 2015.
- FINARDI, K, PORCINO, M.**Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização**. *Ilha Desterro*, n.66, pp.239-283, 2014. Disponível:
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, v. 26, nº 03, p. 335-352. Belo horizonte, Minas Gerais, 2004.
- GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.
- GUDMUNDSDOTTIR, HATLEVIK, Greta Björk;, Ove Edvard *European Journal of Teacher Education*, v41 n2 p214-231 2018.
- JENKINS, H. **What is digital literacy and why is it important?**. Disponível em: [https://mediasmarts.ca/english/corporate/media\\_kit/digital\\_literacy\\_paper\\_pdf/digitalliteracyaper\\_part](https://mediasmarts.ca/english/corporate/media_kit/digital_literacy_paper_pdf/digitalliteracyaper_part), 2010.



MARZARI, G; LEFFA, V. **O letramento digital no processo de formação de professores de línguas.** Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.2, 2013.

MCCRINDLE, M. Generation Alpha: Mark Mccrindle Q & A With The New York Times. The McCrindle Blog, 2015.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades.** Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

GUDMUNSDOTTIR, G, HATLEVIK, O. Newly **Qualified Teachers Professional Digital Competence: Implications for Teacher Education.** European Journal of Teacher Education, p. 214-231, 2018.

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

PATTON, M. **Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective.** Sage journal, 2002.

PINHEIRO, Regina Cláudia. **Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018.**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS. MATO GROSSO, 2013.

POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO. Disponível em [Ministério da Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br)). Acesso em 11 dec. 2020 às 18:54.

RIBEIRO, A. **Tecnologia digital,** Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET/MG / Departamento de Linguagem e Tecnologia, 2018.

SEDUC MT **Orientações curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica.** Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC MT,p. 84-93, 2010.

SILVA, Flaviana. **A Importância das Novas Tecnologias na Formação Multiletrada do Aluno de Inglês.** Universidade de Brasília. Curso de especialização em letramentos e práticas interdisciplinares nos anos finais, Brasília, 2015.

SILVA, Sérgio Manoel da. FRANÇA, Lucineide Pires da Silva. SILVA, Maria Bizerra da. **Importância da tecnologia: No ensino da Língua Estrangeira e Inglesa.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ed. 04, Vol. 01, p. 174-184, 2020.

SILVIO, S. PACHECO, C. **Currículo do Ensino de Língua Inglesa e uso de tecnologias digitais previstas na BNCC.** Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 1-17, e3046047, jan./dez. 2020.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

TERENCE, Ana; FILHO, Edmundo. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro, 2006.

TREVISAN, Rita. **O que a BNCC propõe para o ensino de Língua Inglesa?**. Disponível em <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/77/o-que-a-bncc-propoe-para-o-ensino-de-lingua-inglesa>, 2019. Acesso em 01 de abril, 2021.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento Digital e Ensino. Núcleo de estudos de hipertexto e tecnologia educacional**, 2002.