

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

KEILA MENDES DOS SANTOS

**AUTORIA COLABORATIVA, LETRAMENTOS DIGITAIS E
LETRAMENTO CRÍTICO NA CULTURA DIGITAL: um estudo com
discentes de licenciatura em língua inglesa**

Maceió - AL

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

KEILA MENDES DOS SANTOS

**AUTORIA COLABORATIVA, LETRAMENTOS DIGITAIS E
LETRAMENTO CRÍTICO NA CULTURA DIGITAL: um estudo com
discentes de licenciatura em língua inglesa**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleide Jane Sá Araújo Costa.

Maceió - AL

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

S237a Santos, Keila Mendes dos.

Autoria colaborativa, letramentos digitais e letramento crítico na cultura digital : um estudo com discentes de licenciatura em língua inglesa / Keila Mendes dos Santos. – 2021.

180 f. : il.

Orientadora: Cleide Jane Sá Araújo Costa.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 156-167.

Apêndices: 168-180.

1. Autoria colaborativa. 2. Cultura digital. 3. Formação docente. 4. Língua inglesa. I. Título

CDU: 37.011.32+811.111



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

AUTORIA COLABORATIVA, LETRAMENTOS DIGITAIS E LETRAMENTO
CRÍTICO NA CULTURA DIGITAL: UM ESTUDO COM DISCENTES DE LICENCIATURA EM
LÍNGUA INGLESA

KEILA MENDES DOS SANTOS

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 20 de julho de 2021.

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
Cleide Jane de Sa Araujo Costa
Data: 21/07/2021 11:00:13-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dra. CLEIDE JANE DE SÁ ARAÚJO COSTA (UFAL)



Documento assinado digitalmente
Luis Paulo Leopoldo Mercado
Data: 22/07/2021 22:22:44-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. LUÍS PAULO LEOPOLDO MERCADO (UFAL)
Examinador Interno



Documento assinado digitalmente
Fabio Paraguacu Duarte da Costa
Data: 21/07/2021 10:21:16-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. FABIO PARAGUAÇU DUARTE DA COSTA (UFAL)
Examinador Interno

Prof. Dra. GLÁUCIA DA SILVA BRITO (UFPR)
Examinadora Externa



Documento assinado digitalmente
Paulo Roberto Boa Sorte Silva
Data: 22/07/2021 11:53:03-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. PAULO ROBERTO BOA SORTE (UFS)
Examinador Externo

Versões de mim

Tenho buscado aqui dentro uma fonte que emane luz, que tenha cor
Que brilhe, inspire, me guie nesses tempos sombrios de escuridão e desamor

Tenho visitado o passado, repassando versões de mim
Percebendo a transitoriedade,
A mudança como algo sem fim

Tenho me reencontrado, me reconstruído a cada dia
Deixando para trás escombros de ideias inconsistentes
Trazendo à tona uma versão que a mim soe mais coerente

Porque a vida é esse constante refazer de atitudes, posturas, ações
A vida é aquela letra de música romântica
Que a gente rabisca de madrugada no torpor das emoções

É cada pedra que você move
Cada palavra (não) dita e o que ela revela

Cada sorriso triste escondido em uma foto singela
Cada toque que desperdiçamos em telas
Deixando escapar as peles
Úmidas, quentes e belas

Porque a vida é muito longa para ser gasta em uma coisa só
E também muita curta para não deixar sua marca,
Um pouco de você em algo maior

Que me chamem de louca, inconstante
Como dizia o poeta, de "metamorfose ambulante"
Mas que eu continue buscando
Continue vendo pelo lado bom
Com esperança viva e fé renovada

Mesmo que às vezes a vida saia do tom.

Keila Mendes dos Santos

AGRADECIMENTOS

Optar por colocar um poema de minha autoria como epígrafe deste trabalho é minha forma de agradecer e celebrar a esperança de dias melhores e também de fazer jus a um processo de mudanças. Primeiro, porque não costumo socializar meus poemas, escrevo quando o sentir transborda e a necessidade de registrá-lo se manifesta. Segundo, porque acredito que o poema define um pouco do que vivenciei ao longo destes quatro anos.

Assim como experienciei o processo de construção e reconstrução destas várias “versões de mim”, este texto de tese também passou por várias mudanças, várias versões. Os contornos que definem a forma como ele se apresenta hoje não teria sido possível se não fossem as contribuições de pessoas especiais que ajudaram a suavizar e enriquecer o percurso trilhado com saberes e partilhas de diversas naturezas.

Sou grata primeiramente a Deus, por ter me dado sabedoria, força e discernimento para superar desafios e concluir mais uma etapa.

À minha família, pelo apoio e incentivo a continuar seguindo meus estudos e propósitos acadêmicos.

À minha orientadora, professora Cleide, pelos direcionamentos, leituras e apontamentos realizados em minha escrita ao longo deste percurso.

Aos membros da banca de qualificação, professora Gláucia, professor Paulo, professor Fernando e o professor Luís Paulo, um agradecimento especial pelo tempo dedicado a uma leitura atenta do meu texto, apresentando sugestões ricas que conduziram a melhorias e reconfigurações no texto final.

À Jéssica, amiga querida que o PPGE me deu para a vida. Companheira nas horas de desespero da escrita, conselheira das horas vagas e mediadora nas questões burocráticas quando a distância entre Caetité e Maceió me impossibilitaram de estar na UFAL para resolver algumas demandas.

À minha turma de francês, em especial Diva, Lorena, Júlia e Ely, minha família temporária em Maceió, vocês fizeram minhas tardes de sexta mais felizes. Obrigada pelas “*happy hours*”, por todo carinho e pelo riso fácil.

Agradeço aos participantes do estudo que compartilharam comigo momentos especiais de trocas e construção de saberes. Cresci e aprendi muito com vocês.

Sou imensamente grata a todos!

RESUMO

Este estudo abordou o contexto da formação inicial de professores para autoria e teve por objetivo geral analisar de que maneira o processo de autoria colaborativa de recursos didáticos, na perspectiva dos letramentos digitais e crítico, auxilia na formação inicial do professor de língua inglesa crítico e no desenvolvimento de habilidades para atuar no contexto da cultura digital. A problemática que conduziu a investigação partiu do seguinte questionamento: quais as potencialidades da autoria colaborativa de recursos didáticos, sob a ótica dos letramentos digitais e crítico, para a formação inicial do professor de língua inglesa na/da cultura digital? Para proceder ao estudo, tomou-se por fundamento os seguintes objetivos específicos: a) evidenciar o papel das TDIC no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa; b) investigar como o processo de autoria colaborativa de recursos didáticos mobiliza os letramentos digitais e o letramento crítico; c) delinear os desafios que se apresentam para a formação do professor de língua inglesa autor e crítico na cultura digital; d) identificar as habilidades/saberes necessários ao professor de inglês para a elaboração de recursos didáticos sob perspectivas críticas. Com base nos objetivos estabelecidos, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como pesquisa-formação. Os dados foram produzidos em um curso *online*, ofertado no período entre 15 de junho e 26 de agosto de 2020, para trinta estudantes do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa da Universidade do Estado da Bahia. Como instrumentos para produção de dados foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e os registros de participação nas atividades do curso, como fóruns e as unidades didáticas elaboradas pelos participantes. Os dados produzidos foram analisados conforme os preceitos da análise de conteúdo e em diálogo com o aporte teórico. Ao longo do percurso, foi defendida a tese de que a autoria colaborativa de recursos didáticos mobiliza uma gama de ações, reações e posicionamentos, além de pesquisas, apropriação crítica de tecnologias digitais e negociação de sentidos entre os pares, e que estes fatores implicam em contribuições para a formação linguística, sociocultural e pedagógica do futuro professor. A análise dos dados produzidos confirmou esta tese, em resposta ao questionamento levantado. A pesquisa apontou que o processo de autoria colaborativa apresentou como potencialidades: a socialização de saberes, envolvimento em pesquisa, criatividade, desenvolvimento dos letramentos digitais e crítico, diálogo entre teoria e prática, autonomia, reflexão sobre o perfil profissional, e respeito às diferenças. Estes aspectos são pertinentes à formação do professor autor na cultura digital, cabendo maiores investimentos na formação inicial voltada a este propósito. A tese desenvolvida apresenta relevância social significativa, uma vez que contribui para repensar a formação inicial do professor de inglês, rumo a uma formação para a autoria. Os achados de pesquisa propõem ainda o desenvolvimento de um letramento autoral docente ao longo da formação inicial.

Palavras-chave: Autoria colaborativa. Cultura digital. Formação docente. Língua inglesa.

ABSTRACT

This study is about the context of preservice teacher education for the authorship. It aimed to analyze how the collaborative authorship of educational resources, in the light of digital literacies and critical literacy, helps in the English language teacher critical education and in the development of skills to act in the context of digital culture. In order to achieve this purpose, we intended to answer the following question: what are the potentials of collaborative authorship of educational resources, from the perspective of digital literacies and critical literacy, for the English language teacher preservice education in the digital culture? The specific objectives were: a) to highlight the role of DICT in the English language teaching-learning process; b) to investigate how the collaborative authorship of educational resources mobilizes digital literacies and critical literacy; c) to outline the challenges for the education of the English language teacher as author in the digital culture; d) to identify the necessary abilities/knowledge for the English language teacher to elaborate educational resources under critical perspectives. This was a qualitative research, characterized as research-training. The data were produced in an online course, conducted between June 15th and August 26th, 2020, for thirty students of the Undergraduate Degree in English Language of the Universidade do Estado da Bahia. As instruments of data production, we used questionnaires, semi-structured interviews, the course activities such as forums and the educational resources created by the participants. The data produced were analyzed in conformity with the precepts of content analysis and in accordance to the theoretical framework. We defend the thesis that the collaborative authorship of educational resources mobilizes a range of actions, reactions and attitudes, as well as research, critical appropriation of digital technologies and negotiation of meaning among peers. These factors result in contributions to the linguistic, sociocultural and pedagogical development of the future teacher. The data analysis confirmed this thesis, answering the question under investigation. The research pointed out that the collaborative authorship process presented as potentialities: the socialization of knowledge, involvement in research, creativity, development of digital and critical literacies, dialogue between theory and practice, autonomy, reflection on the professional profile, and respect to differences. These are relevant aspects to the teacher-author education in the digital culture that requires further investments. The thesis has significant social relevance since it contributes to rethink the English language teacher preservice education, towards an education for authorship. The research findings also indicate the importance of developing a teacher's authorial literacy.

Keywords: Collaborative Authorship. Digital culture. Preservice teacher education. English language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Síntese da proposta de tese.....	24
Figura 2	Ensino-aprendizagem de LI na cultura digital.....	45
Figura 3	Pilares da autoria docente.....	62
Figura 4	Ementa do componente Prática Pedagógica II.....	83
Figura 5	Ementa do componente Prática Pedagógica III.....	83
Figura 6	Ementa do componente Tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino de Língua inglesa.....	84
Figura 7	Tela inicial do Schoology	88
Figura 8	Visualização de plataformas externas no Schoology	90
Figura 9	Organização das unidades no <i>Schoology</i>	95
Figura 10	Conteúdos da Unidade 2.....	96
Figura 11	Atividade introdutória do curso.....	97
Figura 12	Grupos formados no <i>Schoology</i>	100
Figura 13	Código de acesso ao e-book do curso de extensão.....	102
Figura 14	Unidade didática: <i>Social networks: the new classroom?</i>	129
Figura 15	Unidade didática: <i>Healthy food</i>	131
Figura 16	Unidade didática: <i>Food</i>	132
Figura 17	Unidade didática: <i>Social standards and their effects on women's lives</i>	134
Figura 18	Unidade didática: <i>Animals</i>	135
Figura 19	Unidade didática: <i>Black is power</i>	137
Figura 20	Unidade didática: <i>The healthy use of social media</i>	139

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD	<i>Compact disk</i>
EAD	Educação a Distância
LC	Letramento Crítico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LD	Livro Didático
LI	Língua Inglesa
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
WWW	<i>World Wide Web</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Eras culturais.....	30
Quadro 2	Competências para uso das tecnologias digitais na BNCC.....	36
Quadro 3	Tipos de Letramentos Digitais	75
Quadro 4	Conteúdos abordados no curso	94
Quadro 5	Categorias de análise	108
Quadro 6	Potencialidades da autoria colaborativa.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Participantes da pesquisa	86
Tabela 2	Perfil dos participantes.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CULTURA DIGITAL: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EMERGENTES.....	27
2.1 Breves considerações sócio-históricas sobre as tecnologias.....	27
2.2 Cultura digital: compreendendo o conceito	31
2.3 Formação docente na/para a cultura digital.....	34
2.3.1 O professor de língua inglesa em formação inicial e as TDIC.....	38
2.3.2 Perspectivas para o ensino-aprendizagem de inglês na cultura digital.....	41
3 AUTOR, AUTORIA E PRODUÇÕES COLABORATIVAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS	47
3.1 Novos delineamentos para a percepção de autor e autoria.....	47
3.2 Autoria e aprendizagem colaborativa no âmbito educacional.....	54
3.2.1 Autoria de recursos didáticos para ensino de LI.....	58
4 NOVOS LETRAMENTOS LETRAMENTOS DIGITAIS LETRAMENTO CRÍTICO NA CULTURA DIGITAL	65
4.1 Novos letramentos: conceitos, contextos e princípios.....	65
4.1.1 Letramento crítico.....	68
4.1.2 Letramentos digitais.....	72
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
5.1 Natureza da pesquisa.....	77
5.2 Locus e participantes do estudo.....	81
5.2.1 Conhecendo a plataforma <i>Schoology</i>	88

5.2.2 O curso de extensão “Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Inglesa Crítico”.....	92
5.3 Instrumentos de produção dos dados.....	103
5.4 Procedimentos de análise de dados	106
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	109
6.1 Tecnologias digitais e ensino-aprendizagem de inglês.....	109
6.2 Formação inicial do professor de LI na cultura digital	116
6.2.1 Formação para uso pedagógico das TDIC.....	116
6.2.2 Formação do professor-autor	118
6.2.3 Contribuições da autoria colaborativa e do curso de extensão enquanto atividade formativa.....	121
6.3 Letramentos digitais e letramento crítico na autoria colaborativa	124
6.3.1 Preparando caminhos.....	126
6.3.2 Os recursos criados	128
6.3.3 Analisando percursos trilhados e as potencialidades da autoria colaborativa.	140
6.4 Desafios da autoria colaborativa.....	147
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	170
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	175
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	178
APÊNDICE D - PLANO DE CURSO	179

1 INTRODUÇÃO

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2000, p. 30).

Defender esta tese, um trabalho desenvolvido durante quatro anos, na condição de estudante vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, na linha Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, simboliza, para mim, o fim de uma longa jornada de aprendizagem, construção e desconstrução de sentidos e saberes, como também o despontar de novos caminhos a serem trilhados. Uma forma de preparar para esperar o inesperado, como bem salienta Morin na citação que abre o texto. Inesperado este que se apresenta de diversas formas e uma delas pudemos vivenciar recentemente com a pandemia do SARS-CoV-2, o novo coronavírus. A emergência de um cenário pandêmico e seus desdobramentos provocou rupturas nas nossas formas de interagir uns com os outros, trabalhar, estudar, exigindo uma intensa mediação das tecnologias digitais, de maneira a termos condições de manter o necessário distanciamento físico que o momento requer, por questões de saúde pública. Diante da nova realidade, reinventar-se tornou-se inevitável, assim como a busca por meios de se adaptar a uma nova forma de organização e sistematização de rotinas e atividades sem estabelecer contato físico que passou a ser chamada de “novo normal”. Na esfera educacional, a pandemia evidenciou inúmeras limitações para atuação docente com mediação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDIC, ao terem que migrar suas aulas para uma modalidade não presencial, o ensino remoto emergencial¹. Essas limitações foram intensificadas com as particularidades de um momento atípico, demandando maior atenção e cuidados com a saúde física e mental, gestão de tempo para trabalhar em casa conciliando atividades domésticas, familiares e profissionais. Some-se a estes fatores a preocupação com desemprego, uma vez que muitas instituições de

¹ O ensino remoto emergencial é conceituado por Moreira e Schlemmer (2020) como uma modalidade de educação na qual o currículo dos modelos presenciais são transpostos para o não presencial. No contexto da pandemia, o formato mais comum adotado pelas instituições de ensino, principalmente as privadas, foi aquele com as aulas ministradas de maneira síncrona, conforme agenda de horários e conteúdos do contexto presencial, com o uso de plataformas de webconferências.

ensino tiveram seu quadro de profissionais reduzido, a carência de recursos tecnológicos e limitações na formação para utilização destes de maneira a alcançar os objetivos de ensino-aprendizagem.

Embora não seja propósito desta investigação analisar o âmbito educativo no contexto da pandemia e as transformações vivenciadas, os aspectos previamente mencionados são significativos para podermos repensar a educação considerando as reconfigurações nas formas de construir e socializar saberes que a cultura digital nos apresenta. Neste estudo, me atendo à formação inicial de professores, mais especificamente a formação do professor de inglês autor de recursos didáticos e a demanda de novos letramentos para abordar o ensino de línguas em consonância com as novas práticas comunicativas envolvendo TDIC. Apesar de ter sido pensada muito antes da pandemia, a pesquisa não ficou alheia às suas influências e impactos, visto que foi realizada em meio ao contexto pandêmico. O momento de sua realização, por sua vez, mostrou-se bastante oportuno por deixar ainda mais notória a necessidade de discutirmos as particularidades da cultura digital e como estas impactam os processos de ensinar e aprender em nossa sociedade.

Tendo em vista que a temática abordada neste estudo não surgiu inesperadamente, e sim como resultado das experiências enquanto professora e eterna aprendiz, acredito que seja pertinente apresentar um pouco da minha trajetória, situando o lugar de onde falo, a relação com o tema e as inquietações que me conduziram até aqui. Neste sentido, gostaria de, primeiramente, revisitar meu percurso enquanto estudante de Língua Inglesa e o deslanchar do envolvimento com a autoria, bem como a interação com as TDIC e o ensino de inglês. Cabe destacar que, embora tenha optado pela condução do texto da tese na primeira pessoa do singular, por também me ver como parte deste processo de investigação, não é pretensão deixar de evidenciar a polifonia que subjaz ao fazer acadêmico-científico, sendo esta reafirmada pela constante dialogia com o aporte teórico e participantes do estudo.

No que concerne à minha itinerância acadêmico-formativa e experiências de aprendizagem da Língua Inglesa (LI), por ser oriunda da rede pública de ensino, meus primeiros contatos com este idioma, de maneira formal, ocorreram no sexto ano do ensino fundamental, antiga quinta série. O início desta nova etapa, no contexto em que eu convivia, era sempre esperado com grande euforia, pois envolvia a mudança para uma escola maior, com nova rotina, novos professores e novas disciplinas, dentre elas, o inglês. Na época, como ainda ocorre hoje em algumas instituições, as aulas eram ministradas tendo como suporte tecnológico basilar o quadro negro. O livro didático de LI ainda não fazia parte do Plano Nacional do Livro

Didático (PNLD), sendo esse comprado pelos estudantes que tinham condições financeiras e os demais faziam cópias do material.

No ensino médio, como cursei magistério, não tínhamos a disciplina de LI ao longo dos três anos, apenas em um deles. Por já gostar do idioma, buscava formas de entrar em contato mesmo os recursos não sendo muito acessíveis. Os livros didáticos que comprávamos nas séries anteriores não eram adotados no magistério e os professores eram um dos poucos referenciais de falantes de inglês (os que eram da área e tinham formação) que tínhamos contato. Como neste período eu ainda não dispunha de acesso à internet, os CDs de música eram uma ótima opção para a prática de leitura e escuta, pois vinham acompanhados de encartes com as letras, porém, caros e não muito fáceis de encontrar em cidades pequenas do interior como a minha. Assim, costumava gravar músicas internacionais das rádios em fitas cassete para ouvir e acompanhar depois, mesmo sem entender as palavras e seus significados.

Ainda cursando o magistério, um colega de turma chamou-me para assistir uma aula experimental no curso de idiomas no qual ele estava atuando como professor. Fiquei encantada com a aula, não apenas pelo fato de poder ouvir pessoas falando inglês, mas também com os recursos utilizados. Aprendíamos por meio de animações e desenhos, apresentados em fitas de vídeos e CDs, com situações cotidianas, as quais repetíamos ao longo da explanação do professor, em uma proposta bem inovadora na época.

A franquia do curso de idiomas tinha por propósito trabalhar com uma metodologia pautada na utilização de recursos audiovisuais, partindo de situações e contextos reais, abordando as quatro habilidades: ler, ouvir, falar e escrever. As aulas eram ministradas totalmente em inglês desde os primeiros momentos e o aluno, primeiramente, tinha contato apenas com a forma oral da língua e só posteriormente com sua forma escrita, tencionando promover um processo de aprendizagem da língua estrangeira que se aproximasse da maneira como aprendemos a língua materna. Interessei-me ainda mais em aprender inglês e fazer o curso. Como não podia custear os valores altos de mensalidade, matrícula e material didático, fiz um acordo com os donos da franquia no qual eu fazia o trabalho de divulgação do curso nas escolas da cidade e pagava apenas pelo material didático, composto por livros e CD-ROM. Fiz os quatro anos do curso e finalizei os módulos ofertados. Conforme alcançava níveis mais avançados, passei por um treinamento para assumir, como professora, algumas turmas infantis. Iniciei, assim, a minha itinerância como professora de inglês neste curso de idiomas, permanecendo na instituição por alguns anos.

Ao final do ensino médio, prestei vestibulares para os cursos ofertados pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no *campus* da minha cidade, não obtendo aprovação.

Curiosamente, dentre as minhas opções, não estava a licenciatura em inglês. O interesse por esta opção só se manifestou conforme ia progredindo nos níveis do curso de idiomas e após começar os trabalhos com o ensino de LI para crianças. Desta forma, no ano de 2004 prestei vestibular para a Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas² da UNEB, sendo aprovada para a primeira turma do curso com habilitação única. O referido curso, até então, fazia parte do de Letras Vernáculas, curso com oferta em habilitação dupla (inglês/português) sendo desmembrado para cursos com habilitação única, Licenciatura em Letras Vernáculas e Licenciatura em Letras Língua Inglesa. Por ser a primeira turma de um curso novo, nos primeiros semestres houve algumas dificuldades enfrentadas pelo colegiado, como a demanda por concurso público e contratação de professores para atuar na área e a adaptação dos licenciandos à nova proposta.

Enquanto cursava a graduação, trabalhei como professora de LI em escolas particulares, além do curso de idiomas mencionado anteriormente. As experiências com turmas de crianças e adolescentes e a necessidade de buscar atividades lúdicas para manter a atenção deste público com metodologias mais interativas, foram desafios que se apresentaram ao longo deste período. Entretanto, buscar jogos, dinâmicas, recursos outros, além dos livros didáticos adotados, para dinamizar as aulas, instigou meu interesse por processos de autoria, uma vez que procurava sempre adaptar, recriar ou elaborar novas propostas para as aulas, seja partindo de atividades que encontrava em livros ou de recursos disponíveis na internet. Cabe destacar que minhas primeiras experiências com a utilização da internet ocorreram em *lan houses*, com aparatos tecnológicos que não permitiam a mobilidade que os dispositivos móveis nos proporcionam atualmente, restringindo o acesso a determinados lugares e espaços em períodos de tempo limitado.

Ao terminar a graduação prestei um processo seletivo para ingressar na pós-graduação *latu sensu* em Inglês como Língua Estrangeira ofertada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. A pós-graduação foi uma oportunidade de ampliar estudos iniciados na graduação e conhecer novas possibilidades de pesquisa. Lancei-me em leituras envolvendo a formação do professor de LI, o que me estimulou a continuar minha formação no mestrado. Portanto, ao finalizar a especialização, participei da seleção para o Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, também oferecido pela UESB.

Em minha dissertação, pesquisei sobre as crenças que estudantes de Letras Língua Inglesa apresentavam sobre o processo de ensino-aprendizagem do idioma e de que forma estas crenças

² A partir deste momento, no capítulo introdutório, irei tratar do referido curso apenas como curso de Letras/ Inglês.

influenciavam em suas práticas e estudos. A pesquisa me auxiliou a compreender o que pensam os futuros professores sobre seus possíveis cenários de atuação e o processo ensino-aprendizagem de inglês, bem como seus posicionamentos com relação ao curso de Letras Inglês e suas expectativas formativas, ou seja, o que esperam aprender em uma licenciatura.

Alguns meses após o término do mestrado, no início de 2012, prestei o concurso para a vaga ofertada no curso de Letras Inglês da UNEB, curso do qual era egressa da graduação. Tendo sido aprovada, reingressei à UNEB, agora como professora, no segundo semestre de 2012. Iniciei, então, o meu percurso enquanto professora formadora na instituição na qual atuo até o presente momento.

Ao longo desses anos da minha atividade docente na instituição, tive oportunidade de conhecer melhor a dinâmica da licenciatura e do projeto do curso no qual sou vinculada. Neste período, me envolvi em diversas atividades compreendendo ensino, pesquisa e extensão, como também coordenação de colegiado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, que permitiram novos olhares para a formação, ao reconhecer algumas de suas necessidades e demandas. Estas experiências possibilitaram maior aproximação com os alunos do curso de licenciatura e com os professores do ensino fundamental e médio, em um diálogo necessário entre a formação inicial de professores e a educação básica. A sala de aula e as vivências acadêmico-pedagógicas foram e continuam sendo meu *locus* de pesquisa e estudo. Acredito nas transformações da prática docente por meio da pesquisa, investigação e formação, mesclando experiências teórico-práticas.

Neste meu breve percurso de professora formadora, venho acompanhando estudos de pesquisadores por meio de participação em eventos e leituras sobre o processo de formação do professor de LI. Em um destes momentos, tomei conhecimento do curso de especialização Ensino de Línguas Mediado por Computador, oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Interessei-me pela especialização não apenas pela temática e possibilidade de formação continuada no âmbito das tecnologias digitais, mas por ser quase totalmente *online*, apresentando apenas dois momentos presenciais, tendo em vista que não teria como cursá-la caso precisasse me deslocar para outra cidade. Nesta especialização, tive a oportunidade de ampliar meu repertório de leituras sobre o processo ensino-aprendizagem de línguas mediada pelo computador e por tecnologias digitais diversas. Conheci sites, aplicativos bem como dispositivos de autoria docente e suas possibilidades de utilização no ensino de línguas. Este curso desempenhou papel significativo nos direcionamentos das minhas futuras pesquisas, inclusive da minha proposta de tese.

Enquanto cursava a especialização, experimentei alguns dos sites, aplicativos e atividades utilizando interfaces digitais com os estudantes do curso de Letras/Inglês dos componentes que eu ministrava, dentre eles o componente curricular Novas Tecnologias. Estas experiências levaram-me a refletir sobre minhas práticas pedagógicas de maneira a vislumbrar alternativas para que a formação inicial do professor de LI dialogasse mais intensamente com práticas associadas aos novos contextos de materialização da linguagem na cultura digital, ou seja, na cultura contemporânea, na qual as tecnologias digitais exercem forte influência na estrutura sociocultural (PÉREZ GÓMES, 2015).

Fundamentada em leituras diversas e com o propósito de instigar um uso pedagógico e proativo das TDIC por parte dos estudantes de licenciatura, foi que me ocorreu a proposição de uma investigação envolvendo a autoria de recursos didáticos com a utilização de interfaces de autoria em meio digital. A opção pela elaboração de recursos que fossem pautados em perspectivas críticas partiu de inquietações envolvendo minha prática. Como exemplos destas situações inquietantes, gostaria de relatar dois momentos vivenciados ao ministrar aulas para alunos de semestres iniciais.

Em um destes momentos, recorro-me de uma aula na disciplina de laboratório de línguas na qual discutíamos sobre relacionamentos e núcleos familiares, incluindo aqueles formados por casais homoafetivos. Trabalhamos habilidades diversas, gramática e discutimos alguns aspectos referentes a um vídeo e texto utilizados. Ao final da aula, uma aluna veio conversar comigo, elogiando a aula e a iniciativa, dizendo que estes assuntos são pouco abordados mesmo dentro da universidade. Meses depois, descobri que a atitude da aluna, na verdade, foi motivada por se sentir também representada nas discussões, considerando a sua orientação sexual até então por mim desconhecida. Em outro momento, ao discutirmos um texto sobre ideologias e ensino de línguas, um dos alunos tomou a palavra para compartilhar a sua narrativa de criança/adolescente negro que sofreu o que ele identificou como *bullying* por muito tempo, e como isso implicou em resistência quanto à aceitação do seu corpo.

Estes e outros momentos despertaram em mim o interesse de tratar na sala de aula de línguas temáticas de maior relevância social, em direção a uma formação cidadã e crítica, por acreditar que a formação inicial de professor é também *locus* para problematizar questões desta natureza. As licenciaturas em Letras/Inglês são cenários promissores para se instigar uma formação crítica, partindo das problematizações e implicações inerentes ao ensino de uma língua com *status* hegemônico e das relações de poder que se estabelecem nesse processo.

As referidas inquietações conduziram-me à pesquisa que trago neste estudo, vislumbrando a autoria como caminho pertinente à formação do professor-autor e crítico na

cultura digital. As leituras e os componentes curriculares cursados no doutorado, tanto da linha de pesquisa, que promoveram discussões e problematizações sobre as interlocuções entre TDIC e educação, como o componente Políticas Linguísticas, que cursei como aluna especial em outro programa de pós-graduação na mesma instituição, colaboraram para reajustes na ideia de estudo inicial e delineamento de uma proposta de autoria de recursos didáticos para ensino de LI, sob a égide dos novos letramentos, com ênfase nos letramentos digitais e letramento crítico.

Conforme destacado por Lankshear e Knobel (2006), a teoria dos novos letramentos e, por consequência, o ensino de línguas nas últimas décadas têm se voltado para uma abordagem que a situe como prática social, ampliando discussões que tratem da formação ética e reflexiva dos sujeitos, para além da abordagem dos aspectos linguísticos. Sob esta ótica, as novas práticas comunicativas, assim como os usos que são feitos de linguagens diversas, materializadas em textos e interfaces multimodais, demandam novos letramentos, dentre eles os letramentos digitais e o letramento crítico, para seleção e produção de informações. Nessa perspectiva, ser crítico implica na reflexão dos fatos e textos aos quais temos acesso diariamente em sua diversidade de formatos e mídias. Esta postura reflexiva reconhece que os textos não emergem em um vácuo ideológico, estando sempre situados sócio-historicamente, fundamentados em aspectos culturais, políticos e por um sistema de crenças que interagem entre si (BACALÁ; MURTA, 2016; SANTOS; IFA, 2013).

Para estimular a percepção da complexidade destes fatores, o professor, neste caso o professor de LI, e a escola, em sua função promotora da formação social dos sujeitos, têm papel fundamental de problematizar estas informações, estabelecendo também suas inter-relações globais e locais. No contexto da aprendizagem de línguas, o letramento crítico e os letramentos digitais possuem sua relevância, uma vez que aprender uma língua estrangeira implica no contato com culturas distintas, apresentando novas formas de ler, ser e agir no mundo em sua diversidade de classes, gêneros, crenças e construção de sentidos (BACALA; MURTA, 2016).

Considerando que nem sempre os recursos didáticos disponíveis aos professores de LI apresentam brechas para a adoção de perspectivas críticas, a busca, a seleção e a adaptação de recursos disponíveis em rede ou em formatos impressos tornam-se um desafio constante. Este fato, por sua vez, reafirma a pertinência deste estudo, ao propor momentos em que os estudantes de licenciatura possam experimentar a autoria dos referidos recursos, como forma de promover a formação de um professor-autor.

Com a *web 2.0* e seus distintos recursos, as maneiras de acessar, produzir e compartilhar informações se modificaram, fazendo emergir novas práticas autorais nas quais até mesmo aqueles que não apresentam conhecimentos técnicos especializados em questões tecnológicas

são capazes de produzir vídeos, imagens, textos multimodais, desestabilizando conceitos como os de autor, autoria e obra, conforme evidenciam Amaral (2014) e Martins (2012). Com base nos argumentos das autoras, uma das possibilidades de instaurar transformações advindas da cultura digital na educação parte do repensar o protagonismo docente e discente em práticas autorais, bem como da reestruturação do processo de ensino e aprendizagem de forma que este deixe de ser percebido como algo sistematizado e linear, passando a promover a criação de projetos individuais ou coletivos.

É pertinente pontuar que o processo de autoria por parte do professor de LI não é algo recente, como bem salientam Alves e Leffa (2020). O diferencial na cultura digital é que as possibilidades de prática de autoria são potencializadas pela diversidade de interfaces que facilitam e auxiliam no processo criativo, favorecendo ainda o estabelecimento de parcerias com grupos que partilham do mesmo propósito, contribuindo para produções colaborativas em rede (ALVES; LEFFA, 2020). No entanto, o professor nem sempre se lança a este processo criativo dotado de formação ou orientação, o que amplia a complexidade que permeia a autoria de recursos didáticos.

A formação do professor-autor não implica em descartar a utilização do livro didático (LD), uma vez que, conforme pontua Paiva (2014), em muitas realidades, este se configura como o único material disponível ao professor para subsidiar sua prática. Todavia, a autora destaca que, por mais diverso que seja o LD, dificilmente irá contemplar a realidade e suprir as particularidades de aprendizagem de todos os contextos no qual será utilizado. Ao suscitar orientações e direcionamentos para a autoria ainda na formação inicial, à luz de uma postura crítica, a pretensão é que o futuro professor possa estar apto a criar, adaptar e recriar seus recursos, caso queira e necessite suprir demandas do seu contexto de atuação, ou mesmo adotar recursos mais condizentes com suas perspectivas de ensino-aprendizagem de línguas.

O advento da internet trouxe a possibilidade de o estudante de língua estrangeira poder entrar em contato com falantes de idiomas diversos e também com insumos autênticos, favorecendo atividades comunicativas reais. Este novo cenário alterou significativamente as metodologias de ensino, instigando abordagens que transcendam a ênfase estrutural (PAIVA, 2015). Dessa forma, se em décadas anteriores as discussões sobre ensino de LI e formação do professor de línguas pautavam-se em questões envolvendo a escolha e adoção do método mais eficiente, privilegiando aspectos estruturais ou ambicionando alcançar determinados padrões de pronúncia, no contexto sociocultural atual, essas discussões tomaram outros delineamentos. Estes novos estudos partem de uma visão de língua como prática social e de um pensamento

decolonial que desloca a visão de um falante nativo como referencial e nos leva a repensar a maneira como os saberes vêm sendo construídos (JORDÃO, 2013).

Partindo destas premissas, neste estudo, tomo por fundamento uma visão de ensino-aprendizagem de inglês pautada no pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001), pois, sob esta ótica, o professor é provocado a adotar uma postura mais ativa, autoral e crítica, escolhendo os caminhos mais pertinentes para conduzir suas práticas, partindo da investigação dos seus contextos. A atuação docente sob esta vertente teórica, na cultura digital, demanda formação que instigue, dentre outras habilidades, a autoria em ambientes mediados pelas TDIC, com postura crítica para análise, seleção e uso de interfaces diversas.

Conforme experiências em curso de licenciatura na condição de docente formadora, ao observar o currículo de licenciatura em Letras/ Inglês no qual atuo, percebi que, ao longo da formação inicial, os discentes não experimentam o contato com as TDIC para uso pedagógico de maneira prática. No referido currículo, os estudos teóricos e práticos relacionados a estes aspectos ficavam reservados a uma única disciplina, com carga horária insuficiente para uma abordagem abrangente e empírica da temática.

Contudo, esta realidade não se limita apenas ao currículo em questão, visto que Marzari e Leffa (2013) destacam que muitas universidades brasileiras apresentam investimentos ainda precários no que concerne à formação dos futuros professores para uso das TDIC em suas práticas pedagógicas. Em consonância com os autores, ao tratarem do contexto do ensino superior, Nicola e Behrens (2017) pontuam que estas instituições de ensino ainda trabalham sob uma perspectiva tradicional e fragmentada do conhecimento, com base na transmissão e na passividade de estudantes e professores.

Por considerar o professor como referencial significativo no processo de ensino-aprendizagem e sua prática pedagógica como algo que irá direcionar a construção do conhecimento dos estudantes, entendo que seja basilar um olhar mais atento à formação deste profissional, de maneira que esta se alinhe às particularidades da cultura digital em que há constante utilização das TDIC em práticas sociais de naturezas diversificadas. Ao abordar a formação do professor de inglês, Celani (2001) destaca que o profissional de ensino de línguas estrangeiras no Brasil deve ser independente e apresentar, além de conhecimentos sobre sua disciplina, condições de estimular o pensamento reflexivo e de se comprometer com a realidade em que o aluno está inserido.

Neste sentido, a motivação para esta pesquisa surgiu das vivências enquanto professora formadora e de outras adquiridas na condição de estudante em cursos que contribuíram com minha formação continuada. Ao longo deste percurso, além da necessidade de elaboração e

adaptação de recursos didáticos para atender aos objetivos educacionais de contextos distintos, pude perceber a carência de experiências e práticas de letramentos digitais e crítico no decorrer da formação inicial de professores de LI.

Partindo dessas prerrogativas, a pesquisa ora proposta, com pretensões de colaborar para uma formação inicial que contemple a autoria, apresenta o seguinte problema para investigação: Quais as potencialidades da autoria colaborativa de recursos didáticos, sob a ótica dos letramentos digitais e crítico, para a formação inicial do professor de língua inglesa na/cultura digital? Respalado por este questionamento, o estudo propõe uma pesquisa-formação, suscitando reflexões sobre a formação inicial do professor de LI na cultura digital, ao tempo em que oportuniza, por meio de atividades práticas, experiências de autoria colaborativa de recursos didáticos, a saber, vídeos, hipertextos e *podcast*, compondo uma unidade didática.

O objetivo geral do estudo foi analisar de que maneira o processo de autoria colaborativa de recursos didáticos, na perspectiva dos letramentos digitais e crítico, auxiliam na formação inicial do professor de língua inglesa crítico e no desenvolvimento de habilidades para atuar no contexto da cultura digital. Para alcançar este propósito, tomei por fundamento os seguintes objetivos específicos:

- a) evidenciar o papel das TDIC no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- b) investigar como o processo de autoria colaborativa de recursos didáticos mobiliza os letramentos digitais e o letramento crítico;
- c) delinear os desafios que se apresentam para a formação do professor de língua inglesa autor e crítico na cultura digital;
- d) identificar habilidades/saberes necessários ao professor de inglês para a elaboração de recursos didáticos sob perspectivas críticas.

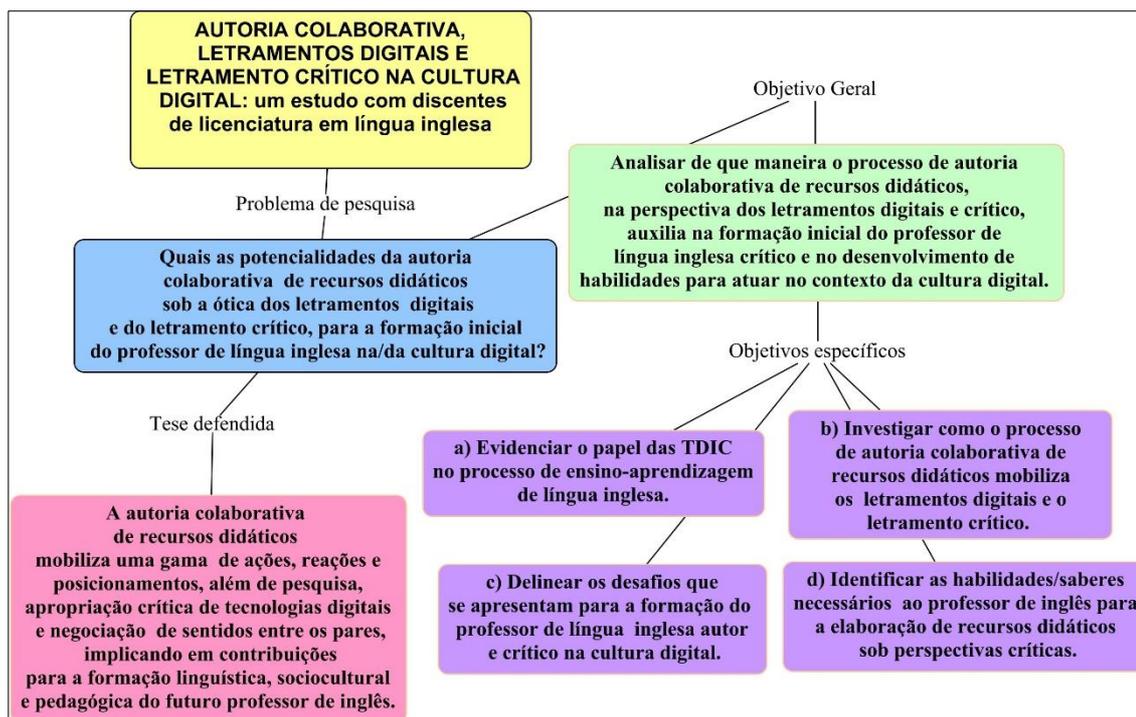
Tendo em vista a pertinência do tema desta pesquisa, defendo a tese de que a autoria colaborativa de materiais didáticos mobiliza uma gama de ações, reações e posicionamentos, além de pesquisas, apropriação crítica de tecnologias digitais e negociação de sentidos entre os pares, implicando em contribuições para a formação linguística, sociocultural e pedagógica do futuro professor de inglês.

Ao salientar a importância de atribuir novos olhares ao ensino de LI, não é pretensão estimular a exclusão dos estudos de gramática e demais conteúdos que envolvam a estrutura linguística, haja vista a importância do conhecimento de tais elementos, principalmente ao tratarmos da formação do futuro professor deste idioma. O que está em evidência é a agregação de outros elementos a este processo, visto que a língua é uma prática social (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006) e aspectos extralinguísticos também apresentam suas implicações na

construção de sentidos. Dessa forma, a efetivação deste estudo e sua relevância social justificam-se por várias razões, dentre elas a necessidade de transformações no ensino de inglês de maneira a atender novas demandas da cultura digital, contribuindo com a formação do professor-autor e crítico.

Para melhor visualização do estudo, apresento na figura 1 um mapa síntese da pesquisa.

Figura 1 - Síntese da proposta da tese



Fonte: Elaboração da autora.

Com base nos objetivos delineados, realizei uma pesquisa-formação, de natureza qualitativa, fundamentada nos estudos de Josso (2004), Santos (2005, 2019) e Maddalena (2018). Os dados foram produzidos em um curso de extensão *online*, no qual atuei como professora, ofertado para trinta estudantes de licenciatura em Letras Língua Inglesa da UNEB. O referido curso teve como objetivo proporcionar um momento formativo no qual os participantes pudessem experimentar de maneira teórico-prática o uso de interfaces digitais na autoria colaborativa de recursos para compor uma unidade didática. O propósito central do curso não era apenas dotá-los de habilidades técnicas para manipular as interfaces, mas levá-los a refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento de saberes mediante a adoção de uma postura autoral ao construir recursos para ensino de LI à luz dos letramentos digitais e letramento crítico.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados questionários *online*, entrevistas semiestruturadas, também *online*, e os registros de participação nas atividades do curso como fóruns e as unidades didáticas elaboradas pelos participantes. Os dados produzidos foram analisados pautados nos preceitos da análise de conteúdo e em diálogo com o aporte teórico, partindo das seguintes categorias: tecnologias digitais e ensino-aprendizagem de inglês; formação inicial do professor de LI na cultura digital; letramentos digitais e letramento crítico na autoria; desafios da autoria colaborativa.

O estudo está organizado em 6 (seis) capítulos, sendo a introdução o primeiro deles. Cada capítulo teórico é iniciado com uma citação, suscitando algumas reflexões sobre as temáticas a serem abordadas. Na introdução, apresentei o percurso acadêmico e as influências das minhas experiências profissionais para as motivações desta pesquisa. Destaquei os objetivos e propósitos da investigação, assim como a problemática norteadora e tese defendida.

No segundo capítulo, apresentei considerações sobre a cultura digital e algumas de suas características, evidenciando o conceito de tecnologia no qual o estudo se ampara. Além disso, discorri sobre as relações estabelecidas entre mudanças socioculturais e tecnologias emergentes em períodos distintos. Abordei o papel das TDIC no contexto atual e finalizei fazendo algumas considerações sobre a formação docente na cultura digital.

No terceiro capítulo, tratei das concepções de autor e autoria ao longo dos tempos, das transformações ocorridas na função do autor e como a autoria se estabelece na cultura digital e em ambientes colaborativos em rede. Destaquei a importância da formação do professor-autor e da autoria colaborativa em suas práticas educativas. Conclui tratando da autoria de recursos didáticos para ensino de inglês, evidenciando alguns elementos apontados como pilares da autoria docente.

No quarto capítulo, apresentei a teoria dos novos letramentos, destacando a evolução do conceito e o que caracterizam estes letramentos como novos. Abordei as concepções de letramentos digitais e letramento crítico e como estes se manifestam em práticas de leitura em ambientes mediados pelas TDIC, ao tempo que enfatizei a pertinência de uma formação linguística crítica para atuação do professor de LI na cultura digital.

No quinto capítulo, apresentei a metodologia do estudo, a pesquisa-formação e suas etapas, bem como a organização do curso de extensão proposto. Foram evidenciados os instrumentos de produção de dados e os procedimentos utilizados para a produção e análise, definindo as categorias. No sexto capítulo, foi feita a análise dos dados, pautada nos preceitos da análise de conteúdo.

Por último, nas considerações finais, retomei os resultados alcançados com a análise, ressaltando a pertinência do desenvolvimento de um letramento autoral docente. Como indicações de estudos futuros, sugeri uma investigação sobre a formação de professores formadores para atuação pedagógica com uso das tecnologias digitais.

2 CULTURA DIGITAL: CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EMERGENTES

A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história da humanidade são historicamente reconhecidos pelos avanços tecnológicos correspondentes. [...] A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinadas tecnologias impõe-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social (KENSKI, 2012, p. 19).

Neste capítulo, organizado em quatro seções, discorro sobre os distintos conceitos que retratam a nossa atual sociedade, evidenciando contextos e práticas educativas emergentes. Primeiramente, abordo as concepções de tecnologia e cultura, nas quais o estudo se ampara para significar a percepção de cultura digital e o papel das TDIC nas mudanças socioculturais contemporâneas. Em sequência, estabeleço relações sobre estas transformações e seus reflexos no âmbito educativo, com ênfase na formação inicial de professores, principalmente a do professor de LI, tomando por fundamento as competências tecnológicas pontuadas na BNCC para a área de linguagens. Finalizo o capítulo, pontuando algumas demandas para o processo ensino-aprendizagem de inglês na cultura digital, ao tempo em que saliento a pertinência da formação de um professor-autor.

2.1 Breves considerações sócio-históricas sobre as tecnologias

Na sociedade contemporânea, as TDIC tornaram-se insumos relevantes na mediação das relações e realização de atividades distintas. Com o uso da internet e de dispositivos digitais, é possível, dentre uma variedade de serviços, efetuar compras, pagar contas, visitar lugares e se comunicar com pessoas em localidades diversas sem sair de nossas casas. As crianças, desde pequenas, aprendem a manipular aparatos tecnológicos, a exemplo dos celulares, e os jovens e adultos vão se apropriando de recursos emergentes para realização de afazeres que envolvem, por exemplo, lazer, trabalho, estudo e comunicação.

Assim como vários âmbitos das nossas vidas vão gradativamente sendo transformados devido à inserção das TDIC em nossas incumbências, os processos de aprendizagem passam também a transcender os muros da escola, de maneira que a construção de saberes se torna atividade constante. Estes aspectos são apenas algumas das características que definem a contemporaneidade, conceituada como Cultura Digital (PIMENTEL, 2015; SANTAELLA, 2013), Cibercultura (LÉVY, 1999; SANTOS, 2019), ou, ainda, Sociedade da Informação

(COLL; MONEREO, 2010; PÉREZ GÓMEZ, 2015). Embora haja esta diversidade de conceitos, todos estão associados à definição de um contexto permeado por rápidas e constantes transformações, associadas ao advento e difusão das tecnologias digitais.

A concepção da cibercultura está intimamente associada à noção de ciberespaço. Para Lévy (1999), o ciberespaço, considerado como rede de interação, possibilita o processo de comunicação digital de maneira aberta, por meio da conexão e navegação. Neste processo, a internet é elemento primordial para favorecer e mediar relações. Apesar da conexão em rede oportunizar o acesso a informações, a essência do ciberespaço não se sustenta em perspectivas passivas de consumir serviços, e sim na promoção da interação, estímulo a construções colaborativas, ações que instiguem um movimento de engajamento em comunidades virtuais (LÉVY, 1999). Dessa forma, a cibercultura é fruto deste contexto, constituindo “[...] 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. 16), abrangendo também relações sociais, de poder e institucionais.

Antes de pormenorizar o contexto atual, é oportuno tratar sobre algumas nuances do processo evolutivo das tecnologias da informação, de maneira mais ampla, e evidenciar o conceito de tecnologia ao qual me ateno neste estudo. As referidas considerações são significativas para que o leitor não tenda a associar este cenário de grandes avanços tecnológicos como sendo característico apenas da cultura digital. Para tanto, discorro sobre alguns aspectos referentes às transições tecnológicas e transformações socioculturais envolvendo o surgimento de tecnologias distintas em diferentes épocas.

Ao tratar do desenvolvimento tecnológico, sob uma perspectiva historicamente situada, Kenski (2012) enfatiza a relação existente entre a evolução da humanidade e as tecnologias condizentes com os recursos disponíveis em cada período histórico, ressaltando não apenas o desenvolvimento e criação de aparatos que possibilitaram a inovação em determinados serviços e atividades, como também modificações nas ações dos cidadãos que passaram a usufruir destas tecnologias. Para a autora, tecnologia compreende “[...] a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e suas aplicações” (KENSKI, 2012, p. 23). Isto quer dizer que, embora a percepção de tecnologia seja comumente associada ao aparato maquinário, o conceito ultrapassa esta ideia.

No entender de Brito e Vermelho (2014, p. 82), essa visão de tecnologia enquanto máquina é limitada e fragmentada, uma vez que ela “[...] é a expressão de uma sociedade que embute nos seus produtos a ideologia que a rege e, ao adquirirmos esses produtos incorporamos no seu uso essa ideologia”. Ou seja, as distintas tecnologias são pensadas e criadas como formas

de atender às necessidades do homem enquanto ser social, ao longo do seu processo evolutivo. Como as demandas de cada contexto histórico-cultural manifestam-se de maneiras particulares, as tecnologias e os distintos usos que são feitos delas no decorrer dos tempos não são neutros. Neste sentido, as tecnologias apresentam componentes ideológicos diversos, compreendendo desde aqueles que visam melhorias na qualidade das relações e serviços de quem as utiliza, como os relacionados ao estabelecimento e manutenção de poder, pautado em uma visão mercadológica de compra e venda de produtos.

Por compreender a abrangência do conceito, ao tratar de tecnologias, neste estudo, refiro-me às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as TDIC, e suas implicações sócio-históricas nas relações humanas. Isto porque a emergência das TDIC, por partirem das necessidades da sociedade vigente, interferem diretamente na forma como pensamos, agimos e sentimos. Estas transformações implicam em novas práticas sociais e manifestações culturais, alterando o modo como percebemos e abordamos aspectos políticos, econômicos, culturais e educacionais (KENSKI, 2012; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; PÉREZ GOMEZ, 2015; SANTAELLA, 2013).

Apesar de não associar diretamente o domínio da tecnologia a retrocessos ou progresso, Castells (2000) afirma que aqueles que detêm o acesso aos recursos tecnológicos disponíveis têm o potencial de controlar estas transformações conforme seus interesses, reafirmando o pensamento de Kenski (2012) de que tecnologia é poder. Estes aspectos puderam ser vivenciados no âmbito da pandemia da COVID-19, ao evidenciar as limitações de determinados grupos sociais no tocante ao acesso aos recursos tecnológicos. Essas assimetrias sociais, apesar de já existentes anteriormente, tornaram-se mais expressivas com a pandemia, contexto no qual diversas atividades demandaram a utilização das TDIC para serem realizadas de maneira remota, inclusive as educativas. Este fato pôs em evidência a ampla margem de excluídos digitais na sociedade atual³, destacando também o papel do acesso a estes recursos, ou a falta dele, no estabelecimento das relações de poder.

Ao tratar da influência das tecnologias na organização e desenvolvimento das sociedades, Santaella (2013) ressalta que a maneira que utilizamos os meios de comunicação para nos relacionar, enviar mensagens e fazer com que as informações circulem, promovem alterações em diversas instâncias, sobretudo nas ações e relações do homem com seus pares, estimulando

³ Os dados apresentados pela pesquisa TIC Domicílios auxiliam na percepção destas questões, ao destacar o percentual da população brasileira que possui acesso à internet e os tipos de equipamentos e conexão utilizados para o referido acesso. Pesquisa TIC Domicílios 2019, disponível em: https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf

novas formas de organização e engajamento social. Desse modo, considerando o cenário contemporâneo, privar determinados grupos do acesso às TDIC, além de limitar o contato com a informação, implica em dificuldades de se engajar efetivamente em práticas sociais condizentes e inerentes à cultura digital, ou seja, a cultura do nosso tempo.

Para abordar estas transformações sociais e suas relações com as tecnologias, Santaella (2013) destaca a existência de seis eras ou formações culturais, estando estas diretamente relacionadas aos meios de comunicação emergentes em cada período evolutivo da humanidade. As eras culturais destacadas pela autora revelam as formas como as sociedades foram e são marcadas e transformadas pelo uso de tecnologias distintas. No quadro 1, apresento as referidas eras, ressaltando algumas de suas principais características.

Quadro 1 - Eras culturais

Eras culturais	Características
Era da cultura oral	Pautada nas tradições orais, o principal recurso disponível para comunicação é o aparelho fonador. Os processos de comunicação e interação ocorrem no encontro face a face entre os interlocutores com o uso da fala.
Era da cultura escrita	Desponta com o desenvolvimento dos registros escritos em suportes diversos, constituindo-se as primeiras versões do que viriam a ser os livros como os conhecemos hoje, contemplando registros em argila, couro e papiros.
Era da cultura impressa	Emerge com a invenção de Gutemberg, a prensa, por meio da qual as produções de livros em larga escala passaram a ser possível. Implicou em transformações não apenas econômicas, com a possibilidade de comercialização das obras, como também socioculturais, ao promover a individualização do processo de leitura.
Era da cultura de massas	Embasada nos meios de comunicação de massa como rádio, televisão, jornal e cinema, a comunicação por meio destes recursos era do tipo um para muitos, em um processo massivo e unilateral de socialização de informações.
Era da cultura das mídias	Apresenta como diferencial uma maior abertura para escolha e participação do sujeito/consumidor/espectador nos processos de comunicação e interação, rompendo com a comunicação unilateral da cultura das massas. A cultura das mídias é considerada um momento de transição para a cultura digital.
Era da cultura digital	Vivenciada na contemporaneidade, tem como característica central a adoção da linguagem binária para tratamento produção e compartilhamento de informações, por meio da digitalização de dados. A internet e as tecnologias digitais desempenham papel

	significativo no processo de comunicação em rede e circulação de informações.
--	---

Fonte: Santaella (2013).

A sistematização das seis eras, evidenciando as transformações sociais em meio a realidades marcadas pela utilização de distintos aparatos tecnológicos, interessa a este estudo para melhor compreensão do contexto atual. Desta forma, as eras culturais deixam evidente que a cultura digital não emergiu repentinamente, mas como resultado do processo evolutivo nos modos de vida das sociedades anteriores. Esta categorização apresentada por Santaella (2013) permite que vislumbremos a evolução das tecnologias não apenas como mudanças técnicas, mas também como reflexos de transformações nas formas de pensar, ser e agir de determinados grupos. Um exemplo de como a emergência de uma nova tecnologia altera as relações sociais foram as transformações decorrentes da criação da prensa e a possibilidade de publicação de livros em massa. Em consequência deste processo, houve alterações na relação que se estabelecia com a leitura e, por consequência, com o outro, uma vez que o ato de ler, até então atividade coletiva e pública que ocorria nas praças, passou a ter um caráter mais intimista em uma relação individualizada entre leitor e a obra em espaços privativos (MARTINS, 2012).

Contudo, Santaella (2013) pontua que o surgimento de uma nova era não implica no desaparecimento da precedente. Embora, em alguns casos, haja uma substituição dos aparatos utilizados por outros considerados mais modernos e avançados, as eras continuam coexistindo em um processo que a autora denomina de embricamento de culturas. Neste sentido, na cultura digital, a cultura oral, escrita, impressa e as demais, continuam existindo, porém com reconfigurações em sua função social, o que envolve mudanças em formatos, contextos e usos, demonstrando que a divisão em eras demarca momentos de transição, mas não necessariamente de rupturas.

A partir dessa divisão apresentada por Santaella (2013), é que opto pela adoção do termo cultura digital para abordar a sociedade contemporânea neste estudo, enfatizando que as mudanças não surgem inesperadamente, e sim como resultado de um processo transitório. Na próxima seção, faço maiores considerações sobre este conceito.

2.2 Cultura digital: compreendendo o conceito

Ao tratar das transformações ocorridas na sociedade atual e o papel desempenhado por tecnologias distintas, Castells (2000) ressalta que temos vivenciado uma verdadeira revolução

tecnológica. Mesmo que tendamos a denominar a contemporaneidade de Sociedade da Informação, o autor pontua que as revoluções anteriores também tiveram a informação e a difusão de conhecimentos como substrato basilar, a exemplo da revolução industrial, que foi subsidiada por um desenvolvimento científico expressivo e conseqüente ampliação de saberes.

Apesar da informação, efetivamente, ser elemento característico da contemporaneidade, para Castells (2000), o que distingue a sociedade atual dos períodos anteriores é o fato de utilizarmos a informação e os conhecimentos para a geração de novos saberes por meio da criação e gerenciamento de dispositivos que favoreçam a comunicação e difusão da informação. Tais ações fomentam o que ele denomina de “ciclo de realimentação cumulativa” da informação. Em decorrência deste novo cenário, o autor afirma que a revolução tecnológica conduziu a um novo paradigma, também tecnológico, caracterizado por cinco elementos: a centralização da informação em diversos âmbitos; as alterações provocadas pelo novo contexto tecnológico; o funcionamento de uma sociedade em rede mediada pelas tecnologias da informação e comunicação; a flexibilidade e constantes mudanças; e a convergência tecnológica.

Essa nova estrutura sociocultural, a cultura digital, começou a emergir em meados do século XX e provoca impactos semelhantes ao da revolução industrial (PÉREZ GÓMEZ, 2015). Entretanto, o cerne deixa de ser as matérias primas e os meios de produção, passando a ser o gerenciamento da informação, isto é, a produção, difusão e compartilhamento de saberes. Outra característica marcante é o uso de distintas tecnologias para fazer a informação chegar aos mais distantes lugares em um curto espaço de tempo.

Para melhor compreensão da definição de cultura digital, ressalto a concepção de cultura aqui adotada devido à diversidade de conceituações existentes. Amparada em uma visão antropológica, a cultura é compreendida pelas ações humanas, manifestadas em instâncias materiais ou imateriais, envolvendo uma totalidade de manifestações, crenças, padrões, tradições, enfim, os construtos humanos em suas vivências em sociedade (SANTAELLA, 2013).

Hall (1997), sob a ótica dos estudos culturais, questiona se não há, de fato, nada fora da cultura. Se ela está em tudo, onde começa/termina? O que efetivamente a constitui? Apesar de não contradizer a visão antropológica do termo, o autor associa os aspectos culturais às práticas sociais e seus significados: para ele, todas as práticas sociais possuem uma vertente cultural. Em consonância com este autor, Baratto e Crespo (2013) percebem a cultura como o agir do homem em sociedade, bem como suas formas de interagir, criar e significar o meio que o cerca. Os autores enfatizam que, ao denominar o momento atual de cultura digital, não se está

afirmando que a cultura se tornou digital, mas sim que ela tem se adequado às demandas de um contexto no qual as TDIC se instauraram de maneira significativa. Assim, para conceituar cultura digital, parto de uma perspectiva de cultura como a ação do homem em seu processo de engajamento em grupos sociais e relações com seus pares, em consonância com Hall (1997) e Barato e Crespo (2013).

Ao tratar da cultura digital, Pimentel (2017) percebe a subversão como uma das suas características relevantes. Isto porque tal postura leva os cidadãos a se distanciarem dos padrões sociais estabelecidos, promovendo a aproximação entre culturas, por meio da construção de redes de comunicação virtuais, estimulando o estabelecimento de múltiplas identidades. Estas transições identitárias são possíveis em decorrência da supressão espaço-temporal proporcionada pela internet e pela comunicação em rede, que permitem a experimentação de distintas realidades, próximas ou distantes, em contatos mediados pelas TDIC. O autor pontua ainda que compreender que vivemos em uma sociedade conectada em rede é ponto preponderante para o entendimento e apropriação das principais características da cultura digital e suas implicações em vários âmbitos da vida dos cidadãos.

Para Coll e Monereo (2010), são características inerentes a este novo contexto: a complexidade, interdependência, imprevisibilidade das ações e relações estabelecidas entre as pessoas e atividades; produção de informações e seus excessos (que os autores denominam de “ruídos”); rapidez nas transformações e processos comunicativos; carência de espaço e tempo para reflexão; supervalorização da imagem; rupturas espaço-temporais; homogeneização cultural e o surgimento de novas classes sociais tendo como referencial o nível de acesso à informação, dando origem aos “inforicos” e “infopobres”. Podendo ser acrescidas ainda a mobilidade ubíqua, caracterizada por Santaella (2013) como a possibilidade de não apenas se deslocar portando o recurso tecnológico, mas também de poder continuar estabelecendo comunicação ao tempo em que se desloca.

Com base nas considerações dos autores, é possível conceituar a cultura digital como a sociedade atual interconectada em sua complexidade de relações, mediadas pela comunicação em rede e suporte basilar das TDIC, sendo resultado de um processo de transformações sócio-históricas. Ao considerar o papel desempenhado pelas TDIC ao longo deste processo de mudanças, Castells (2000) chama atenção para o fato de que as tecnologias são frutos das sociedades, não constituindo elementos alheios a ela que são inseridos nas práticas de maneira arbitrária. Em outras palavras, o surgimento e transformações de novas tecnologias são demandas das sociedades em seu fluxo evolutivo. Como consequência deste movimento, assim

como as sociedades alteram as tecnologias, a adoção de novos artefatos também mudam as relações estabelecidas entre os sujeitos, imprimindo novas características às sociedades.

Para Bortolazzo (2016), além de ser uma característica ou possibilidade associada a determinadas tecnologias, o digital constitui-se como uma mudança no pensar e agir da sociedade, que possibilitou e impulsionou a existência das TDIC. Este autor destaca ainda que a cultura digital existe devido à interação e conexão estabelecida entre homem e máquina, com a integração de aparatos tecnológicos diversos no cotidiano. Sob esta ótica, desempenhamos papel relevante na construção e manutenção desta cultura digital, ao nos posicionarmos como produtores e consumidores de informações, conteúdos e recursos.

Tais fatores têm alterado as formas de produzirmos e acessarmos informações, colaborando para a emergência de novas maneiras de construir saberes e socializar conhecimentos, estimulando processos autorais e práticas coletivas. Em decorrência destas mudanças em diversas instâncias, a escola, enquanto instituição responsável por formar cidadãos aptos a atenderem as demandas do contexto no qual se inserem (KENSKI, 2012), carece de transformações de maneira a dialogar com a cultura digital, principalmente no tocante à formação de professores. Tendo em vista a percepção de tecnologia aqui adotada e o componente ideológico presente em sua constituição, as demandas deste novo cenário para a educação, bem como as transformações e desafios a ele inerentes, excedem a mera instrumentalização tecnológica das instituições de ensino. Por sua vez, faz-se necessária uma formação do professor que estimule o posicionamento crítico frente ao uso destes recursos e das informações criadas e compartilhadas por meio deles. Aspectos desta natureza serão discutidos na próxima seção na qual situo a formação docente na sociedade atual.

2.3 Formação docente na/para a cultura digital

Embora muitos estudos, como os de Ribeiro (2012), Pérez Gómez (2015), Freire e Leffa (2013), Santos (2019), Ribeiro e Santos (2016) venham enfatizando as contribuições da utilização das TDIC no âmbito educacional, estimulando os professores a buscarem transformações em suas práticas e metodologias de ensino, saliento, primeiramente, a urgência de se repensar as licenciaturas e como estão sendo preparados os futuros professores para atuarem no contexto da cultura digital. Repensar a formação é relevante para que não ocorra uma mera mecanização do ambiente escolar com a montagem de laboratórios providos de equipamentos de última geração, sem, no entanto, preparar alunos, professores e a própria instituição como um todo para o uso significativo de tais recursos.

Cabe salientar, conforme ponderam Gatti *et al.* (2019), que a formação de professores não deve ser percebida apenas como um tema a ser abordado em estudos, e sim um problema de suma relevância na contemporaneidade. Os autores afirmam que, apesar da reconhecida significância do papel da educação escolar e, por consequência, do papel do professor na ressignificação de saberes e construção de conhecimentos, ainda são embrionárias as iniciativas e políticas para formação que atendam às demandas atuais. Enfatizam também que esta situação é mais crítica ainda na formação inicial, uma vez que ao abordarmos a formação continuada já são percebidas algumas propostas de qualificação profissional tendo como foco as necessidades formativas dos cidadãos para uma realidade na qual há o uso constante das TDIC.

Gatti *et al.* (2019) apresentam o histórico da formação de professores no Brasil para melhor compreensão dos desafios que se apresentam para esta categoria atualmente. Os autores abordam como se deu o processo de institucionalização da formação desta categoria no país, destacando as principais políticas de formação das últimas décadas. Salientam que esta sempre esteve envolta em problemáticas e lentidão quanto a investimentos e políticas consistentes para uma formação de qualidade e valorização do profissional, demonstrando pouca atenção dos governos para a escolarização básica da população brasileira.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), diversas instâncias educativas se engajaram em momentos de preparação para a sua implantação, visto que a base incide em transformações não apenas nas práticas e abordagens de conteúdos, como também nos processos avaliativos, recursos didáticos, apoio pedagógico, consultorias e suporte tecnológico, apenas para citar alguns dos desafios a serem enfrentados.

No texto introdutório da BNCC, esta é apresentada como uma nova etapa da educação brasileira na qual os professores têm papel significativo no estabelecimento das transformações almejadas, cabendo, por sua vez, formação inicial e continuada que atendam a estas demandas. Portanto, abordar a formação de professores na cultura digital em contexto brasileiro envolve também considerações sobre a BNCC e suas implicações para reconfiguração dos cursos de licenciatura responsáveis pela formação inicial deste profissional. Marchelli (2017) pontua que o documento traz por extensão a perspectiva de mudanças na formação, tanto inicial quanto continuada, tendo em vista que o professor, apto a alcançar os objetivos apontados pela BNCC, necessita de uma formação diferenciada da que tem sido oferecida até o momento, para que auxilie o desenvolvimento dos aprendizes em todas as competências e habilidades propostas.

Essas alterações nas práticas envolvem, dentre outros aspectos, uma formação crítica para lidar com inúmeros tipos de informações e textos e com a diversidade presente em um mundo em constante transformação. Pressupõe ainda o desenvolvimento de habilidades para uso

reflexivo das TDIC, os letramentos digitais, sendo a apropriação e uso destes recursos enfatizados em vários momentos no texto da BNCC. Considerando os propósitos deste estudo com uso das TDIC no ensino de línguas, destaco aqui as competências para uso das tecnologias apresentadas na área de linguagens, no contexto da educação básica, em evidência no quadro 2.

Quadro 2- Competências para uso das tecnologias na BNCC

Competências gerais para a Educação Básica	Competência 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, 2017, p. 9).
Competência da área de linguagens para o Ensino Fundamental	Competência 6 - Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 63).
Competências de Língua Portuguesa	Competência 10 - Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p.85).
Competências de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental	Competência 5 - Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (BRASIL, 2017, p. 244).

Fonte: Brasil (2017).

Conforme evidencia o quadro 2, a BNCC propõe, na área de Linguagens do Ensino Fundamental, o desenvolvimento de várias competências que envolvem letramentos digitais e letramento crítico, para o uso reflexivo das tecnologias para além do contexto escolar. Esta utilização compreende não apenas o consumo passivo, mas também o envolvimento em projetos autorais e criativos, refletindo o protagonismo discente e suas habilidades criativas ao se expressar e se posicionar em situações diversas de maneira crítica e autoral, seja individual ou coletivamente. Neste sentido, a proposta de autoria de recursos didáticos, que trago neste estudo, converge com alguns dos objetivos elencados na BNCC.

Tomando por fundamento a função social e formativa da escola destacada por Kenski (2012), entendo que seja papel dela auxiliar o aluno diante das constantes transformações inerentes à cultura digital, orientando, inclusive, sobre como navegar pela internet de maneira objetiva. Tais direcionamentos são pertinentes, pois o número de informações é vasto e, por

falta de conhecimento ou orientação, bons recursos, que auxiliariam na aprendizagem, não são utilizados.

As TDIC, apesar de nem sempre apresentarem possibilidades totalmente novas, e sim, em alguns casos, oportunizarem a reestruturação de práticas realizadas com tecnologias diferenciadas ou mesmo sem tecnologias (MARTINS, 2012), permitem que, na educação, as práticas metodológicas possam ser inovadas. A inovação é compreendida neste estudo como o fato de poder realizar atividades de maneiras diferenciadas das que se faziam até então, com novos recursos e propósitos, indo além da transposição de práticas para o meio digital (LACERDA; FABIAN; SCHLEMMER, 2017; PIMENTEL, 2015). As TDIC possibilitam ainda que os processos de construção do conhecimento extrapolem o âmbito escolar, por meio da conexão em rede.

Cabe salientar que existem professores que, com o mínimo de recursos, ministram aulas criativas, significativas e motivadoras, estimulando o gosto pelo conhecimento em seus alunos. Quando destaco a relevância de inserir as TDIC na sala de aula, parto da premissa de que os agentes do processo de ensino-aprendizagem, especificamente professores e alunos, já as utilizam em suas atividades cotidianas com rapidez, praticidade e êxito. No entanto, este uso cotidiano não exclui a necessidade de preparo e orientação para sua aplicabilidade pedagógica (NONATO; SALES, 2019).

Coscarelli e Ribeiro (2011), ao tratarem destas questões, salientam que é fundamental que o professor se aproprie de tais instrumentos com formação adequada, de posse de uma concepção de aprendizagem norteadora, do contrário, o simples fato de adotar recursos inovadores não irá promover mudanças instantâneas na aprendizagem dos discentes. Em concordância com essas afirmações, Mauri e Onrubia (2010) pontuam que, no processo de aprendizagem mediado pelo uso das TDIC, há a necessidade não apenas do professor aprender a utilizar instrumentos tecnológicos diversos, mas também de implementar uma cultura de aprendizagem diferenciada. O que, por consequência, implica na adoção de uma nova cultura de ensino. O que se sugere é que, a partir dos modelos, práticas e currículos que temos hoje e de uma análise crítica dos seus resultados, busquemos adaptá-los ou equipará-los ao perfil do nosso aluno que, nascido em contexto digital, apresenta formas, desejos e anseios particulares a respeito de sua aprendizagem, que nem sempre serão preenchidos com as nossas atuais formas de ensinar.

Embora também seja papel da escola preparar os cidadãos para o trabalho, Gatti *et al.* (2019) destacam a relevância de que esta instituição proporcione uma formação crítica para além de uma perspectiva mercadológica de formar mão de obra atendendo às pressões

neoliberais. Essas pontuações são pertinentes, principalmente no ensino de inglês, visto que o próprio texto da BNCC, ao instituir a obrigatoriedade deste idioma em detrimento de outras línguas na educação básica, situa a sua aprendizagem como forma de ingresso no mercado de trabalho.

Dessa forma, ao tratar do contexto de formação de professores na contemporaneidade, os autores enfatizam a necessidade de instigar outros aspectos que abarquem além da aprendizagem cognitiva (conhecimento dos conteúdos), instâncias pedagógicas, metodológicas, histórico-culturais e psicossociais. Neste sentido, no âmbito do ensino de línguas, alguns teóricos (DUBOC, 2016; JORDÃO, 2013; MONTE MOR, 2018) têm ressaltado a necessidade da formação para uma educação linguística crítica, sendo esta, neste estudo, discutida com base nos preceitos do letramento crítico que será abordado em mais detalhes posteriormente. Na próxima seção, abordo a formação do professor de LI na cultura digital e como este tem sido preparado nos cursos de licenciatura para atuar com mediação das TDIC.

2.3.1 O professor de língua inglesa em formação inicial e as TDIC

A possibilidade de uso da internet e das tecnologias digitais no ensino de LI favoreceu a instauração de novas práticas, partindo da adoção de materiais e contextos autênticos, transcendendo os diálogos padronizados presentes em muitos livros didáticos (PAIVA, 2017, 2019). Entretanto, a apropriação destes recursos de forma a promover práticas pedagógicas inovadoras demanda um professor com formação que possibilite o engajamento em práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, vivenciando os novos processos de leitura e escrita materializados nestes contextos.

Considerando que muitos aplicativos, sites, canais, páginas da internet são utilizados cotidianamente por aprendizes de LI de maneira informal e autônoma, Paiva (2017) problematiza as metodologias de ensino de línguas adotadas nestas interfaces, questionando até que ponto estas acrescentam algo de novo ao processo de ensino-aprendizagem de LI. Em análise de alguns aplicativos disponíveis para aprendizagem de inglês, a autora destaca que estes ambientes e recursos, mesmo sendo dotados de funcionalidades e tecnologias modernas, ainda estão pautados em metodologias tradicionais, com ênfase na repetição e condicionamentos do tipo estímulos e respostas. Nesse sentido, mudam-se o meio e o ambiente, mantendo-se as antigas práticas. Uma apropriação das tecnologias digitais que mobilize processos de aprendizagem mais criativos, autônomos e inovadores envolve a atualização da

formação de professores em consonância com as particularidades da cultura digital (EL KADRI, M.; EL KADRI, A.; CORREA, 2017).

Ao tratarem da formação inicial do professor de inglês, Freire e Leffa (2013) pontuam que esta atividade, que já é por natureza complexa, torna-se ainda mais desafiadora na cultura digital, tendo em vista que há uma incoerência entre os usos que são feitos das TDIC dentro e fora das instituições de ensino. Os autores afirmam que estamos colocando no mercado de trabalho professores que em seu cotidiano vivenciam o potencial do mundo digital, mas limitam suas práticas educativas a um universo analógico. Em seus estudos, questionam como os professores poderão auxiliar seus alunos a se engajarem nas práticas comunicativas da cultura digital, se não estão sendo devidamente preparados para este fim. Essa contradição envolve fatores como carência na estrutura física das instituições, além da formação apropriada para atender às particularidades do seu tempo, sendo que o uso cotidiano das TDIC não habilita o professor para uso pedagógico dos referidos recursos (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020).

Além disso, rever e atualizar as metodologias e abordagens de ensino de inglês constituem uma questão de ética profissional, pois manter sem alteração as práticas utilizadas até então é privar o aprendiz de novas oportunidades e possibilidades de interação e construção de saberes condizentes ao século XXI, no qual as TDIC ocupam papel relevante na realização de atividades diversas (AZZARI, 2015).

Ao abordar as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, Santos (2019) enfatiza a necessidade de uma formação que prepare o professor para atuar na educação *online*, posição à qual também sou favorável neste estudo, por envolver uma visão mais abrangente, ativa e criativa do uso das TDIC na seara educacional. Para a autora, a educação *online* não se trata de uma evolução da Educação a Distância (EAD), nem se limita a contextos de aprendizagem não presenciais. Trata-se de uma modalidade de ensino que reflete e contempla as demandas do nosso tempo, mediada pelo digital, tendo por fundamento autoria, interação e colaboração.

Uma proposta de educação *online*, consoante Santos (2019), pode ser realizada na modalidade não presencial ou também de maneira híbrida, mesclando momentos presenciais e à distância. Ou seja, sob uma perspectiva de formação para a educação *online*, o professor é orientado para uso das TDIC em contextos de aprendizagem presenciais, não presenciais e híbridos, de maneira a poder transitar por ambientes de aprendizagens que transcendam o universo físico da sala de aula.

Para atuar na educação *online*, o professor, neste caso o professor de LI, precisa desenvolver alguns saberes e/ou habilidade. Em uma atualização dos saberes docentes

apontados por Tardif (2011), Santos (2019) delinea alguns destes para a docência *online*, sendo eles: os saberes em rede; saberes da cibercultura; saberes da mediação *online* e os saberes curriculares. Todos eles envolvem, em maior ou menor intensidade, práticas de letramentos digitais conforme demonstra a descrição que segue.

Os saberes em rede compreendem as articulações pertinentes às diversas esferas educativas e a ciência, estabelecendo os diálogos necessários com os cotidianos dos aprendizes. Os saberes da cibercultura envolvem a comunicação e o engajamento em redes de aprendizagem e redes sociais, fazendo uso destes espaços como forma de estender o processo de ensino-aprendizagem para além da sala de aula. Os referidos saberes também envolvem a autoria de conteúdos e materiais didáticos. Os saberes para a mediação *online*, como o próprio nome diz, contemplam a mediação de práticas, discussões e socializações em redes, abordando avaliação, pesquisa e processos de aprendizagem colaborativa. Os saberes curriculares são os saberes da área de ensino do docente, envolvendo o domínio de conceitos e conteúdos referentes ao seu campo de atuação (SANTOS, 2019).

No âmbito do ensino de línguas, os saberes para a docência *online* implicam na constituição de um docente que saiba transitar por contextos diversificados, mediados por múltiplas linguagens e hipertextos, fazendo uso de recursos que aproximem a LI dos contextos dos aprendizes, elaborando seus próprios recursos didáticos quando necessário. Tal postura demanda uma formação teórico-prática que estimule autonomia, autoria e colaboração para uso das TDIC que ainda não se faz presente em muitos cursos de licenciatura (FREIRE; LEFFA, 2013). Além disso, pressupõe um docente de LI devidamente dotado dos conhecimentos linguísticos em suas distintas habilidades comunicativas.

Ao abordarem a formação do professor de línguas para uso das tecnologias digitais nos cursos de licenciatura, o que denominam de formação tecnológica, Freire e Leffa (2013) afirmam que esta não deveria se apresentar em disciplinas específicas, e sim perpassar por vários conteúdos de maneira que o futuro professor possa se engajar em seu processo formativo nos mais diversos contextos. Todavia, os autores ressaltam que esta formação não ocorre de maneira homogênea nos cursos de licenciaturas em Letras ofertados nas instituições de ensino brasileiras, apresentando diferenças e particularidades na oferta a depender do curso e da instituição.

Os autores previamente citados, em suas investigações, identificaram três formas de proceder à formação tecnológica nos cursos de licenciaturas em Letras. Há instituições em que essa formação não é abordada em nenhuma disciplina específica por falta de recursos e profissionais qualificados. Além disso, há as instituições de ensino que até adotam disciplinas

que abordam a temática, porém limitam-se ao campo teórico de estudo, sem promover uma experiência de apropriação prática. E, por último, há as instituições que oferecem disciplinas sobre o uso das TDIC na prática pedagógica, apresentando uma articulação teórico-prática, nas modalidades *online* ou semipresencial, preparando os futuros professores para também atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. Para os autores, estas últimas instituições são aquelas que se mostram mais inclinadas a atender às especificidades da cultura digital.

Conforme a análise apresentada pelos autores e considerando que a BNCC atribui uma ênfase significativa no engajamento dos alunos em projetos autorais, individuais ou colaborativos mediados pelas TDIC (em conformidade com as competências previamente mencionadas), o processo de formação inicial do professor demanda mudanças de maneira a alcançar este propósito. Para que este profissional esteja apto a provocar uma postura autoral em seus alunos, é preciso que ele, primeiramente, se engaje em projetos autorais, seja individualmente ou em colaboração com os seus pares. Neste sentido, a proposta de pesquisa-formação apresentada neste estudo visa contribuir com a formação do professor de LI autor dos seus recursos didáticos. Contudo, antes de adentrar as considerações sobre autoria e como esta se concretiza no âmbito educacional contemporâneo, apresento, algumas particularidades que permeiam o processo ensino-aprendizagem de inglês no contexto atual.

2.3.2 Perspectivas para o ensino-aprendizagem de inglês na cultura digital

Compreender as perspectivas de ensino-aprendizagem de LI na cultura digital é também reconhecer a complexidade de elementos envolvidos na construção de saberes linguísticos e suas conexões com aspectos socioculturais, econômicos e políticos. Isto porque o ensino de LI nas últimas décadas tem dialogado com outras áreas, abarcando uma visão mais ampla do campo de estudos, evidenciando discussões e reflexões que extrapolem o conhecimento das estruturas linguísticas e a busca por um método.

Um exemplo da diversidade de temáticas que vem sendo tratadas nas pesquisas envolvendo o ensino-aprendizagem de LI é o livro de Lima (2017). A obra organizada por este autor problematiza questões que perpassam o ensino de inglês sob uma abordagem crítica e as limitações ao tratar de determinadas vertentes de estudos em instituições públicas de ensino. Ao apresentar uma dinâmica em que professores de inglês da rede pública respondem perguntas feitas por pesquisadores do ensino de LI, a referida obra suscita reflexões sobre identidade, raça, gênero, tecnologias, jogos, emoções, experiências, autonomia, motivação, inglês como língua franca, interculturalidade, dentre outros, mostrando o quanto as investigações que

versam sobre o processo ensino-aprendizagem deste idioma tem transcendido a abordagem de elementos estruturais para envolver, ainda, aspectos extralinguísticos e sociais pertinentes ao processo de construção de referenciais linguísticos.

As transformações e aberturas para novas abordagens de estudos no âmbito do ensino de LI têm sido impulsionadas por um pensamento decolonial que propõe uma nova visão de construção dos saberes. Para compreensão das proposições deste pensamento, é pertinente discorrer sobre os rastros deixados pelo processo de colonização decorrido ao longo da história, destacando que, apesar de o período de colonização por parte dos países europeus ter chegado ao fim com a independência das suas ex-colônias, os impérios ainda representam fortes influências sobre estas nações, exercendo um poder simbólico ao serem vistas como modelos a serem seguidos (JORDÃO, 2013).

Esta nova forma de submissão denominada de colonialidade se manifesta ao tomarmos as nações consideradas adiantadas, de primeiro mundo, como referenciais, modelos superiores de desenvolvimento, conhecimento, cultura, educação e ciência, em um comportamento subserviente de eterno colonizado (JORDÃO, 2013; SOUZA SANTOS, 2007). As referidas nações, em sua maior parte eurocêntricas, compõem o que Souza Santos (2007) chama de Norte Global e têm sido utilizadas como referenciais centralizadores no processo de construção de conhecimentos em várias instâncias do saber. Em oposição à colonialidade, os estudos decoloniais emergiram incentivando a descentralização do Norte Global, atribuindo maior visibilidade a outras vozes, saberes e culturas ao discutir os efeitos da colonialidade em nossas práticas (BEZERRA; AGRA; ARAÚJO, 2020; JORDÃO, 2013).

No âmbito do ensino de LI, os traços desta colonialidade se manifestam, dentre outras formas, quando tomamos o falante nativo, normalmente aquele dos Estados Unidos ou Inglaterra, como referência ou padrão no falar e no que concerne aos elementos culturais. Estes aspectos são propagados nos materiais didáticos das editoras internacionais de renome, em uma postura que promove o silenciamento do inglês falado em outros países e, por consequência, da diversidade linguística, em um processo de apagamento de outras culturas (BEZERRA; AGRA; ARAÚJO, 2020; FAGUNDES; AMADO, 2020).

Em uma síntese do pensamento colonial e seus reflexos no ensino de LI, Haus e Albuquerque (2020, p. 187) apresentam alguns aspectos característicos destas práticas sendo eles a “[...] insistência na separação entre nativos e não nativos, a constante reprodução de modelos vindos do norte global, a ideia de que a língua inglesa carrega uma racionalidade e intelectualidade superior a outras línguas”. Tomando como base estes apontamentos, uma postura decolonial percebe a fluência partindo das habilidades de negociação de sentidos em

contextos diversos, não tomando por padrão determinado falante ou nação em específico (RAJAGOPALAN, 2011). Provoca ainda o repensar de métodos homogeneizantes, criados para serem aplicados em qualquer contexto, desconsiderando, assim, as particularidades locais. O que nos leva a refletir sobre a necessidade de um ensino de inglês que transcenda uma postura colonial, problematizando as consequências da propagação de posturas que exaltem nações hegemônicas em detrimento de demais países.

O histórico do ensino de LI retrata que este, durante décadas, esteve envolto na transição e busca de métodos que se mostrassem mais eficientes no desenvolvimento de habilidades linguísticas por parte dos aprendizes. Esta busca pelo método ideal, no entanto, começou a entrar em crise com o despontar dos estudos socioculturais (FINARDI; PORCINO, 2014). Sob a ótica destes estudos, a língua é uma prática social e o seu aprendizado não se fundamenta apenas em estímulos cognitivos para reconhecimento de estruturas. Em outras palavras, uma perspectiva sociocultural da linguagem reconhece que fatores extralinguísticos, a exemplo dos contextos de produção, também desempenham papel significativo ao longo da aprendizagem. Neste sentido, a busca por um método que se aplique, de maneira generalizada, a qualquer contexto não se faz mais pertinente, pois, assim como os contextos de aprendizagem são diferentes, os objetivos dos aprendizes e suas necessidades também são.

Tomando por pressuposto os aspectos discutidos até o momento, neste estudo, parto de uma perspectiva de ensino de línguas sob a ótica da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001), por percebê-la como uma forma de implementar práticas pedagógicas que se aproximem de um ensino de línguas decolonial. Na cultura digital, esta visão é perpassada pelos letramentos digitais e letramento crítico, devido ao usos que são feitos da linguagem em práticas sociais diversas com mediação das TDIC.

Segundo Kumaravadivelu (2001, 2012, 2016), idealizador da pedagogia ou condição pós-método, no final da década de 90, ideias novas surgiram com o propósito de reestruturar o ensino de línguas estrangeiras com ênfase em duas teorias: a primeira que destacava a necessidade de extrapolar as limitações dos métodos e a outra ressaltando as demandas para transcender os limites da educação transmissiva. Motivada por estas duas demandas é que se constituiu a pedagogia pós-método. Esta nova proposta de ensino-aprendizagem implica em uma reconfiguração do ensino de LI para além do método, partindo da descentralização docente e de um perfil de aprendiz autônomo.

Embora a própria nomenclatura induza à percepção de uma condição que se estabeleceu após os métodos, ou ainda sugira que estes não sejam mais adotados, esta nova perspectiva não pressupõe a abolição dos métodos (KUMARAVADIVELU, 2001). A condição pós-método

indica novas possibilidades de ensino-aprendizagem de línguas em que o professor seja instigado a agir extrapolando o método, o que requer dos envolvidos posturas autônomas, criativas e autorais, bem como o conhecimento dos métodos para saber intervir frente as suas limitações. Compreende ainda maior flexibilização dos processos de aprendizagem, em detrimento da rigidez do método, e uma participação mais ativa do professor e do aluno nas decisões e ações que perpassam o contexto da sala de aula de línguas.

Essa liberdade no agir, guiado pelas particularidades dos seus contextos de atuação, não significa que o professor deva adentrar a sala de aula de maneira aleatória ou sem sistematização das suas ações. Apesar de não apresentar regras e normas rígidas a serem seguidas, Kumaravadivelu (2001) apresenta micro e macro estratégias de aprendizagem, ao tempo em que estabelece as bases do pós-método em três dimensões, que funcionam como princípios operacionais orientadores, sendo elas: particularidade; prática e possibilidade.

A dimensão da particularidade considera as necessidades locais e os contextos de ensino-aprendizagem, além das experiências, tanto docentes quanto discentes, rejeitando o estabelecimento de objetivos de aprendizagem generalizados. A dimensão prática enfatiza que teoria e prática devem estabelecer uma relação dialógica e não dicotômica. Não se trata apenas das práticas diárias, em sala de aula: compreende também os fatores extraescolares que impactam ou influenciam o que acontece dentro da escola. Esta dimensão, apesar de não rejeitar as teorias pré-existentes, encoraja o professor a teorizar e investigar seus contextos de atuação, criando recursos com base em suas necessidades, adotando, portanto, um perfil de professor pesquisador e autor. Esta postura tira o professor de uma posição passiva de reproduzir manuais e seguir orientações rígidas, tornando-se, além de tudo, produtor de saberes, em uma atitude que coaduna com o pensamento decolonial (KUMARAVADIVELU, 2016).

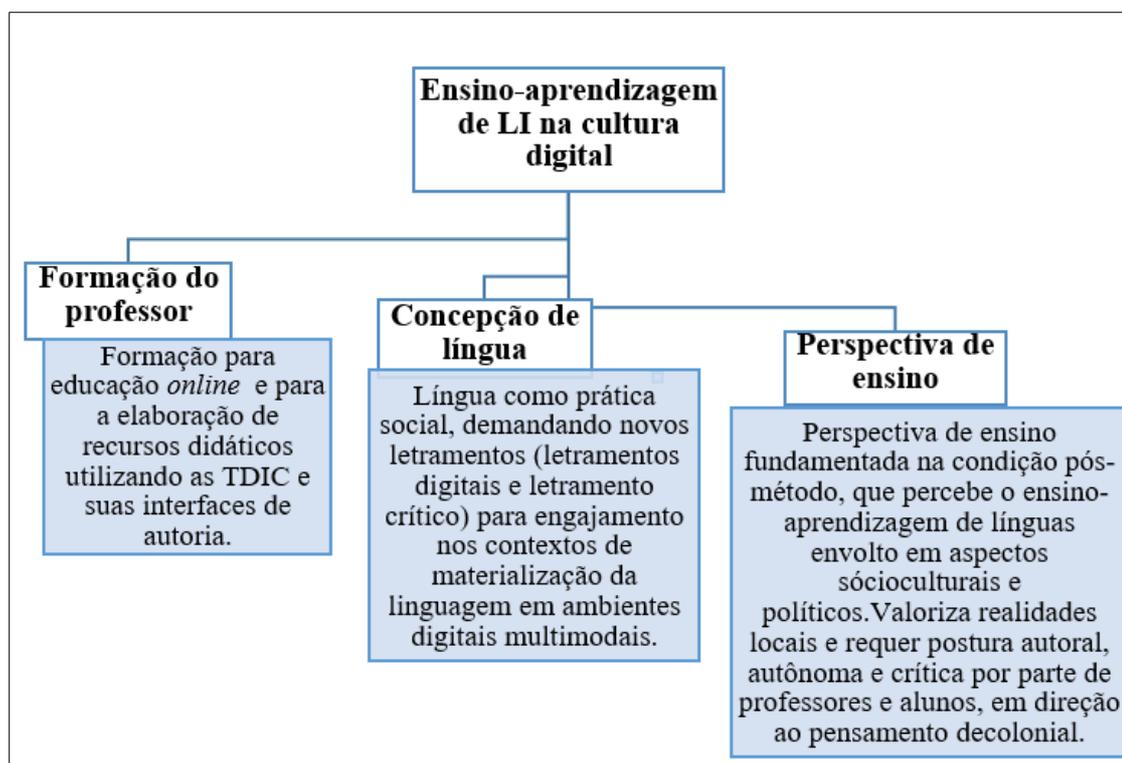
Neste sentido, o professor no pós-método, deve ser autônomo e dotado de letramentos para poder implementar teorias e práticas partindo dos seus contextos socioculturais e das demandas dos aprendizes. Essa autonomia provém não apenas dos seus processos formativos, como também das suas experiências práticas. Kumaravadivelu (2001) define autonomia docente como sendo o “coração”, isto é, o ponto central da pedagogia pós-método, cabendo maiores estímulos para o desenvolvimento desta postura.

A última dimensão, a da possibilidade, considera a realidade vivenciada pelos aprendizes dentro e fora da escola. Rejeita a visão de língua limitada aos aspectos linguísticos funcionais, percebendo-a como prática social e leva em consideração aspectos sociolinguísticos que os aprendizes vivenciam em ambientes extraescolares. Tendo em vista o contexto da cultura digital, assim como fora da escola os estudantes utilizam a *internet*, computadores, celulares,

se engajam em redes sociais ou práticas de jogos digitais como formas de expressão sociocultural, Kumaravadivelu (2016) enfatiza a pertinência da escola adotar os referidos recursos sob a mesma ótica: como forma de mediar suas representações de mundo e vivências, experimentando e explorando recursos e ambientes mediados pelas TDIC.

Em consonância com as reflexões suscitadas ao longo deste capítulo, percebo o ensino de LI na cultura digital com base em três âmbitos: a formação; a concepção de línguas; e a perspectiva de ensino de línguas, conforme destaque na figura 2. Esta tríade sintetiza alguns dos elementos a serem observados no ensino de LI na sociedade contemporânea, promovendo um processo de reflexão e autorreflexão por parte do professor, em direção ao estabelecimento de um processo ensino-aprendizagem autoral e crítico, com mediação das TDIC.

Figura 2 - Ensino-aprendizagem de LI na cultura digital



Fonte: Elaboração da autora.

Neste sentido, percebo como ponto basilar uma formação para educação *online* sob a concepção de Santos (2019) para quem essa modalidade não se limita apenas aos contextos não presenciais de ensino-aprendizagem, mas também aos processos que envolvem à utilização das TDIC, de maneira ampla. Esta formação envolve uma postura ativa, crítica e autoral, utilizando interfaces digitais, tendo por fundamento a concepção de língua como prática social e uma perspectiva de ensino pautada na condição pós-método.

Considero os referidos elementos pertinentes e condizentes ao ensino de inglês na cultura digital, pois, com o surgimento da internet e possibilidade de encurtamento das distâncias entre falantes e os aprendizes deste idioma, o ensino desta língua entra em uma nova etapa na qual as TDIC desempenham papel fundamental (LACERDA; FABIAN; SCHLEMMER, 2017). Com os recursos disponíveis em rede, é possível maior uso de materiais autênticos, em práticas mais colaborativas e interativas, podendo ir além dos diálogos pré-elaborados dos livros didáticos, percebidos, até então, como forma central de promover a interação entre os estudantes na aula de LI, como pontua Paiva (2015, 2019). Embora a autora não descarte o papel do livro didático, reconhece que os ambientes digitais e sua multimodalidade textual e comunicativa oferecem oportunidades de contato mais dinâmicas, em simetria com as experiências vivenciadas pelos aprendizes com o uso das tecnologias digitais em seu cotidiano.

A proposição da pedagogia pós-método como uma visão condizente às demandas da cultura digital não descarta as contribuições ou eficiência dos métodos adotados e utilizados até esse momento. Entretanto, Souza (2018) afirma que os tradicionais métodos foram pensados em um outro contexto, outro perfil sociocultural de professores e alunos, com diferentes formas de perceber e estabelecer práticas comunicativas. Este autor ressalta que as atualizações nestes modelos para práticas que envolvam uma postura ativa e colaborativa tornam-se mais condizentes a uma sociedade na qual os consumidores e produtores de informação e conteúdos se misturam, em processo de construção de saberes mais ativo, no qual as TDIC possuem papel significativo. No contexto educacional e no ensino de línguas, esta mudança pode se materializar na autoria docente como forma de personalização do ensino, de maneira a atender necessidades dos aprendizes e efetuar práticas mais alinhadas com novas percepções de ensino-aprendizagem.

Partindo destas premissas, no próximo capítulo, discorro sobre a autoria em uma vertente socio-histórica, evidenciando as transformações ocorridas nas concepções de autor e autoria ao longo dos tempos. Além disso, em observância aos propósitos desta investigação, me atenho à autoria de recursos didáticos de LI e aos desafios inerentes a este âmbito na cultura digital.

3 AUTOR, AUTORIA E PRODUÇÕES COLABORATIVAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

A autoria está na interatividade, isto é, na qualidade e quantidade de interações, na expressão e confrontação, na coautoria, cocriação, na possibilidade de agir - interferir no programa e/ou conteúdo. Nesta perspectiva, a autoria é construída na cooperação, no coletivo, na troca, no diálogo, na participação conjunta, porque a aprendizagem é um processo de construção do discente que elabora os saberes através das interações com os outros (CUNHA, 2016, p. 64).

O acesso a interfaces dinâmicas e interativas na cultura digital, dentre elas as redes sociais, tem promovido novos espaços de troca e socialização de saberes, incentivando construções em grupos e reposicionando o conceito de autoria. No âmbito educacional, o acesso a estas interfaces tem auxiliado na elaboração de recursos didáticos por parte do professor, estimulando a formação de um professor-autor. Partindo destas premissas, neste capítulo, apresento considerações referentes ao conceito de autoria e autor ao longo da história, ao tempo em que enfatizo as transformações que a cultura digital trouxe para a percepção destes conceitos. Abordo a autoria colaborativa no âmbito educacional como forma de atribuir voz ao professor, exercendo uma postura ativa e crítica frente aos recursos que amparam sua prática. Finalizo tratando da autoria de recursos didáticos para ensino de inglês, destacando alguns elementos apontados como pilares da autoria docente.

3.1 Novos delineamentos para a percepção de autor e autoria

Ainda que atualmente as discussões sobre autoria venham se intensificando, estas não são recentes. Foucault (2002), em sua obra “O que é um autor?”, já problematizava o referido conceito, ressaltando a necessidade de percebermos a autoria para além de um nome que assina a obra. Para o filósofo francês, o autor é alguém responsável pela circulação de discursos na sociedade, em um processo de rarefação, ou regulamentação, conduzindo ao que ele denomina de “função autor”, isto é, a autoria não está diretamente relacionada à vida pessoal de quem escreve, e sim aos seus discursos, sendo esta função adaptada e diversificada em cada época. Ao afirmar que o autor não é uma pessoa em si, Foucault (2002) inviabiliza a ideia de morte do autor suscitada por Barthes.

Ao estabelecer relações entre as concepções de autor e autoria apresentadas por Bakhtin, Barthes e Foucault, Carvalheiro (2008) evidencia que, para estes pensadores, a autoria trata-se

de um processo complexo que dialoga com outros conceitos, sendo o autor algo que transcende a ideia da pessoa que escreve um texto.

Em face às produções que emergem diariamente via redes sociais, *blogs* e demais interfaces digitais, faz-se pertinente questionar: quem é o autor na cultura digital? Qual o seu papel ou quais são os seus papéis? Como a autoria é compreendida em contexto de criação em rede? Como manter os direitos de autor e a originalidade da obra em uma conjuntura de constante (re)criação, remix e adaptação? Para compreendermos os deslocamentos que vêm ocorrendo com estes conceitos e lançar algumas reflexões frente aos questionamentos pontuados, situo, de maneira sucinta, como a autoria e a concepção de autor foram concebidas ao longo dos tempos. Neste percurso cronológico, delinheiro alguns aspectos que mostram o que se modificou nos processos autorais com a expansão do acesso à internet, ressaltando como a sociedade se apropriou destas mudanças enquanto que as TDIC também modificaram as relações sociais.

Martins (2012), em sua tese, apresenta um retrospecto da autoria, abordando desde as obras da antiguidade até as produções recentes da cultura digital, tendo como propósito situar as distinções entre as práticas autorais e os papéis atribuídos ao autor ao longo dos tempos. A autora destaca os aspectos sociais e culturais de cada época, enfatizando suas implicações para a construção do conceito de autor.

No contexto das produções intelectuais na antiguidade, a autoria era tida como algo exterior ao sujeito, pois o autor era alguém inspirado pelas musas, divindades ou seres místicos, imbuído da função de registrar as ocorrências resultantes das suas inspirações. As obras (narrativas, contos, epopéias, etc.) eram percebidas como algo aberto, passível de modificações, nas quais os contadores de histórias eram livres para escolher o desfecho que considerassem mais pertinente, sempre adaptando e modificando. O foco da atenção era a história contada e sua socialização, normalmente em ambientes públicos, em um processo de leitura/escuta coletiva, não sendo relevante saber quem a escreveu (CARVALHEIRO, 2008).

Na idade média, a igreja assume papel significativo no despontar do reconhecimento da autoria, uma vez que o fato de se ter um nome, alguém que se responsabilizasse pela escrita do texto, era uma forma de reconhecer e punir autores de obras heréticas e transgressoras (AMARAL, 2014). Nesse sentido, os primórdios do reconhecimento da autoria, com o nome de autor assinado nas capas dos livros demarcando o seu pertencimento a alguém, têm uma relação direta com intenções políticas e religiosas.

A percepção da figura do autor se altera no final da Idade Média e início do Renascimento, com a invenção da prensa por Gutenberg, visto que, nesse novo contexto, a ideia de inspiração

divina foi substituída pela criatividade e originalidade. A produção em larga escala permitiu que uma parcela mais ampla da sociedade tivesse acesso aos livros, fazendo com que a prática de leitura pública e coletiva fosse, aos poucos, tornando-se uma atividade individualizada (MARTINS, 2012). Além disso, influenciada por estas transformações, surge a distinção entre autor, nome atribuído àquele que identifica uma obra, e o escritor, aquele que escreve alguma coisa. Esta distinção ganha sentido a partir do momento que entendemos que, para ser reconhecido como autor, era preciso ter uma obra impressa e em circulação, sendo a obra considerada fechada, concluída (AMARAL, 2014).

Com o romantismo, a centralização e individualização do sujeito se intensificaram consolidando uma visão de autor como “gênio criador” (MARTINS, 2012). A ampla produção dos livros leva ao reconhecimento da atividade autoral como propriedade a ser aprovada e remunerada, provocando a efetivação das leis de direito autoral. Já no século XIX, com o processo de industrialização, essa concepção de autor como ente autônomo e individualizado começa a ser repensada, na tentativa de abordar uma visão mais social das práticas autorais.

Ao realizar essa abordagem histórica, Martins (2012) evidencia que as condições de produção autoral estão diretamente relacionadas às condições culturais, sociais, econômicas e tecnológicas de cada época, demonstrando uma ligação com as transições decorrentes dos processos históricos-evolutivos. Percepção semelhante é corroborada por Fitzpatrick (2011), quando ela enfatiza a impossibilidade de separar os avanços tecnológicos do contexto sociocultural no qual se inserem. Esta pesquisadora ressalta que, assim como as concepções de autoria mudam, as formas de produzir informações também. Embora ainda persista essa concepção de autor como criador, detentor do saber, disseminada no romantismo, esta vem sendo questionada na atualidade em decorrência das novas práticas autorais em meio digital.

Alina Ng (2010) apresenta algumas distinções entre as particularidades nos processos autorais em meio analógico e digital, ou, mais especificamente, entre as produções do contexto impresso e aquelas armazenadas em nuvem. Em seu entender, no meio analógico as produções são raramente alteradas ou manipuladas após impressas e, quando estas alterações ocorrem, demandam determinadas habilidades e incentivos financeiros. Nestes contextos, a autoria normalmente é individual ou, em alguns casos, há a participação de coautores ou cocriadores. Apesar de reconhecer que os autores se inspiram em trabalhos alheios para suas criações, ao tempo que as disponibilizam para que outras pessoas as utilizem como fonte de inspiração, Alina Ng (2010) afirma que sempre permanece um fragmento da personalidade e identidade autoral para que a obra mantenha traços de originalidade. Fitzpatrick (2011), em consonância

com estas considerações, destaca que, nas produções impressas no contexto analógico, é preciso completar, fechar a obra e imprimi-la, colocá-la em circulação para se iniciar um novo projeto.

No meio digital, as produções sofrem diversas mudanças, tendo em vista que, ao converter uma obra para a linguagem binária, esta torna-se facilmente manipulável e alterável, nem sempre exigindo habilidades técnicas avançadas para suas adaptações. Neste contexto, as criações são constantemente remixadas, incidindo em custos menos expressivos, em comparação ao contexto analógico, ocorrendo, comumente, em parcerias identificadas ou anônimas (ALINA NG, 2010). A autoria deixa de ser algo reservado apenas a uma entidade ou nome/sobrenome com autoridade reconhecida, possibilitando que todos aqueles que produzem, compartilham, socializam, debatem, enfim, interagem em *sites*, *blogs*, canais ou páginas, possam também ser reconhecidos como autores e coautores. Este reconhecimento ampara-se no fato de o sujeito contemporâneo constantemente se envolver em processos de criação e recriação por meio de vídeos, imagens, interação em fóruns, ou postagens em suas páginas pessoais ou de terceiros, corroborando a afirmação de Amaral, Veloso e Rossini (2019) de que somos todos autores na contemporaneidade.

A possibilidade de criações diversas em redes sociais e demais plataformas e ambientes em meio digital faz com que as produções da cultura digital, além de estarem intimamente envolvidas com as identidades do(s) autor(es), ou grupo de autores, constituam-se um ato de exposição no qual autor e leitor se complementam. Isto quer dizer que, na cultura digital, “o desejo de escrever [e criar] é antes de tudo o desejo de se expor, de existir como sujeito para si e para o outro, de dividir a sua intimidade com a coletividade” (PINTO; BARRETO FILHO, 2012, p.156). A concretização dessa exposição manifesta-se nas constantes atualizações em redes sociais, seja de maneira escrita ou com a utilização de recursos imagéticos e sonoros.

Para Pinto e Barreto Filho (2012), a autoria não se constitui um produto pronto e acabado, e sim um processo em constante reconstrução. Estes pesquisadores destacam que, no contexto digital, no qual há uma ampla circulação de informações, o autor precisa estar apto a saber de que forma as suas contribuições podem imprimir algo de novo e original em face do que já está consolidado, além de compreender como selecionar o que é útil e o que não atende aos seus propósitos. Assim, o autor deve saber expressar o que pensa de maneira própria, consoante sua identidade autoral, estando ciente que há uma tradição pré-existente, demandando ética e autonomia ao longo do processo de criação.

Ao abordar as mudanças advindas da sociedade contemporânea e suas distintas tecnologias, Amaral, Veloso e Rossini (2019) reafirmam que as TDIC têm promovido novas formas de produção do conhecimento e criações em rede, instigando percepções diferenciadas

sobre autor e autoria. Neste cenário emergente, as produções deslocam a figura do autor, que nem sempre é identificado, como nas obras anônimas, ou ainda diluído, quando em construções colaborativas e coletivas, sendo a autoria, para estes teóricos, uma construção situada sócio, histórico e culturalmente, percepção que compartilho neste estudo.

Em diálogo com os autores supracitados, ao tratar dos processos de autoria em rede, Hartling (2009) reitera que o surgimento da *World Wide Web* (WWW) suscitou em muitos estudiosos a possibilidade de uma efetiva morte do autor, para o surgimento de um “escritor-leitor”. Porém, esta possibilidade foi refutada, visto que com a internet a imagem do autor foi reavivada, a partir de uma reinvenção de papéis e atribuição de novas características.

Portanto, a concepção de autoria na qual este estudo se pauta é a de Amaral (2014, p.68), que considera como autoral “[...] toda criação intelectual, expressão do pensamento, que se manifesta na obra, seja por meio de um texto escrito, imagens e formas, escrita cênicas, performance, entre outros, a partir da realidade sócio-histórica em que nos inserimos”. A pesquisadora citada enfatiza ainda que, no transcorrer do percurso de criação, ocorre o diálogo com diversas vozes remetentes à sua cultura, cabendo ao autor a atribuição de um novo olhar criativo e inovador em suas produções. Consequentemente, o processo de autoria é sempre dialógico e polifônico, em uma perspectiva bakhtiniana, sendo a linguagem e a multimodalidade inerente ao contexto digital, elementos preponderantes em sua construção.

Outro conceito problematizado na sociedade atual são as concepções que trazemos sobre obra. Para Fitzpatrick (2011), a tradição do impresso nos leva a conceber este artefato como algo pronto e acabado após publicação, salientando que, na cultura digital, uma obra publicada possui outros contornos, facilitando a abertura para novas edições. Desta forma, publicar em rede requer mudanças não apenas nos instrumentos que utilizávamos, até então, como também nas maneiras de interagir e utilizar os novos recursos, reinventando as criações intelectuais a partir da descentralização do autor em detrimento da invenção. Embora não considere que as TDIC venham resolver todas as dificuldades inerentes às produções autorais, Fitzpatrick (2011) ressalta que estas podem fazer com que o processo seja menos solitário, em decorrência das conexões e interações em rede que a internet e as tecnologias emergentes possibilitam.

Nesse sentido, Amaral, Veloso e Rossini (2019), ao tratarem dos deslocamentos sofridos nas percepções de autor e autoria com o despontar da *web 2.0*, enfatizam que a obra, nestes contextos, permanece aberta e inacabada sendo papel do leitor estabelecer finalizações e possíveis “fechamentos”, passando a ser diversificada e fragmentada devido às constantes interações e interlocuções em rede. Tais práticas são estimuladas, principalmente, pelas redes sociais e comunidades virtuais, ao possibilitar que o usuário supere a receptividade passiva

propagada pela cultura dos meios de comunicação de massa, passando a adotar uma postura ativa, condizente com as potencialidades de criação dos recursos da *web 2.0*.

As facilidades de se publicar em redes promove a criação, edição e adaptações em obras diversas em um processo de recriação e remixagem que posiciona o remix como prática de autoria característica na cultura digital, principalmente entre o público jovem (BURWELL, 2013). Segundo Erstad, (2008), o conceito de remix se popularizou, primeiramente, ao ser associado ao mundo da música, sendo uma estratégia de inovação adotada pelos DJs, ao utilizarem equipamento de mixagem para produzir novas versões de músicas já existentes. Com o passar das décadas e as novas possibilidades criativas favorecidas pelas TDIC, o uso do termo se expandiu para caracterizar produções diversas, tendo por referência alterações em determinadas obras, a exemplo de vídeos e imagens.

Na cultura digital, apesar de as práticas de remix se materializarem no ato de cortar, selecionar ou combinar diferentes recursos dando origem a outros, Erstad (2008) destaca que esta prática não é recente, pois sempre criamos com base em referência a algo que já existe. Compartilhando do mesmo pensamento, Lankshear e Knobel (2008) afirmam que o remix tem como base a ideia de misturar diferentes artefatos culturais e criar algo novo. Ao compartilhar o que foi criado, outras pessoas acrescentam recursos e ideias próprias tendo como inspiração a obra primeira. Partindo da premissa de que este movimento de criação e recriação sempre existiu, os autores consideram que a cultura e a produção do conhecimento são, em sua essência, um processo de remix, tendo em vista que uma nova criação é sempre inspiração de obra e pensamento pré-existente.

Cabe destacar que Lankshear e Knobel (2008) percebem o remix não apenas como uma colagem, sobreposição ou a junção de diferentes conteúdos, mas como um processo de produção, acréscimos e transformações a partir da obra inspiradora, tomada como ponto de partida. No contexto atual, o remix é materializado em plataformas e interfaces digitais diversas em uma apropriação de recursos multimodais e multissemióticos como vídeos, imagens, áudios e textos, sendo reflexo e expressão de uma sociedade interconectada (ERSTAD, 2008).

Corroborando esses preceitos, Martins (2012, p.13) afirma que, na cultura digital, “[...] a obra deixa de ter contornos definidos e torna-se um processo potencialmente sempre inacabado, passível de novas interações e novos impulsos que poderão levá-las a caminhos inimaginados no momento primeiro de sua criação”. Assim, em consonância com os autores citados, ao abordarmos as produções artísticas, culturais e as novas formas de difusão de saberes e construção do conhecimento, é perceptível que o novo não surge em um vácuo abstrato. Este, na verdade, é decorrente de modificações e alterações nos conhecimentos pré-existentes, ou

mesmo inovações em práticas já consolidadas em outros períodos, em um processo de remodelação, para atender às necessidades de cada sociedade.

Essa referência a saberes basilares faz com que caracterizemos o processo autoral sempre como algo dialógico, já que, ao trazer as vozes, ideias, pensamento de outros autores, dialogamos e interagimos com eles, mesmo não estando em sua presença física. Em outras palavras, “Quando engendramos um texto, inevitavelmente partimos de outros textos, da linguagem que dominamos e recebemos da tradição [...] não se trata de voz solitária, mas de uma polifonia de vozes rearticuladas em cada nova obra” (DEMO, 2015, p. 14). A ideia de obra aberta para diálogos com autores e novos textos demanda interação em um processo de construção colaborativa, exigindo ainda uma atenção aos direitos do autor, propriedade intelectual, originalidade e ainda às formas de licenciamento das criações.

Apesar de as práticas autorais terem se adaptado e intensificado com a emergência das TDIC, o *copyright* e a lei de direitos autorais, vigente no Brasil, Lei nº 9610/98, por ser anterior à *web*, não acompanharam este processo de evolução das criações em rede, apresentando um caráter extremamente restritivo, pautando a proteção das produções do âmbito digital nas mesmas bases legais para a proteção dos direitos do autor em textos e obras impressas (ARAYA; VIDOTTI, 2009).

Burwell (2013) salienta a relevância de compreendermos o debate sobre apropriação ética para além do *copyright*, uma vez que o autor/artista na condição de criador não opera sozinho, partindo sempre de referenciais prévios, cabendo maior abertura para expressão da criatividade. Em conformidade com esta autora, Veloso, Bonilla e Pretto (2016) afirmam que as leis que preveem “todos os direitos reservados” constituem um monopólio ao conhecimento, limitando o desenvolvimento humano e impedindo o acesso às produções culturais e bens intelectuais. Considerando que o novo se origina com base nas criações precedentes, os autores ressaltam a necessidade da existência do *commons*, sendo este todo o conhecimento disponível em domínio público, o qual não é preciso autorização para se ter acesso, podendo ser alterado e modificado, resultando em obras derivadas (VELOSO; BONILLA; PRETTO, 2016). Os autores destacam ainda a pertinência da adoção de licenciamentos mais flexíveis e abertos, conforme escolha do autor, a exemplo do que propõem as licenças *creative commons*.⁴

⁴ As *creative commons* são licenças abertas ou menos restritivas, que permitem, dentre outras coisas, reusar, remixar e compartilhar obras disponíveis em rede. Tratam-se de seis combinações que descrevem claramente as limitações atribuídas pelo autor quando da utilização do seu material. A depender da licença utilizada, é possível criar obras derivadas, utilizar ou não para fins comerciais ou fazer alterações desde que as derivações sejam também licenciadas da mesma forma que o original, devendo-se sempre atribuir referência ao autor. Maiores informações sobre estas licenças são disponibilizadas no site: [www. https://creativecommons.org/licenses](https://creativecommons.org/licenses).

Dessa forma, ao se engajar em processos de autoria, no âmbito educativo, utilizando recursos disponíveis em rede é pertinente o uso de materiais com licenciamento menos restritivos ou livres de encargos autorais, como bancos de imagens, músicas e vídeos desta natureza, disponíveis para acesso, uso e edição de maneira gratuita. É possível ainda pautar as criações conforme os níveis de licenciamento e restrições do autor, levando em conta contextos e propósitos de uso, em um processo de apropriação ética e criativa.

Cabe salientar que Amaral, Veloso e Rossini (2019) enfatizam que o trabalho de autoria do amador não descarta ou diminui o do profissional, ou especialista, havendo espaço na cultura digital para a coexistência harmoniosa entre ambas as intâncias. Tendo em vista as reconfigurações da concepção de autoria na cultura digital, na próxima seção, apresento algumas considerações concernentes à estas novas criações no âmbito educacional, ao tempo que situo a autoria colaborativa como atividade formativa.

3.2 Autoria e aprendizagem colaborativa no âmbito educacional

A forma como experienciamos os novos processos comunicativos e as práticas de uso da linguagem, demandam um repensar da educação, em especial as formas de aprender, ensinar e como lidamos com o conhecimento, de maneira a tornar os referidos processos mais participativos e colaborativos. Pérez Gómez (2015) ressalta que a formação do cidadão contemporâneo no âmbito escolar demanda o estímulo de trabalhos colaborativos e criativos, evitando a classificação, categorização e, por consequência, a competitividade tão presente em nossos modelos de educação vigentes. Para este autor, a aprendizagem colaborativa estimula o contato e interação entre os alunos, auxiliando-os a lidar com as diferenças em posição de respeito, de maneira pacífica, sabendo ouvir o outro em um processo democrático de negociação de ideias e posicionamentos.

Pérez Gómez (2015, p.86) enfatiza ainda que, “se quisermos estimular a cooperação a empatia e a compaixão, temos de proporcionar modelos teóricos e práticos que valorizem e pratiquem tais atitudes”. Os processos de aprendizagem em grupo e troca de saberes e vivências tornam-se momentos oportunos para estimular e desenvolver as referidas atitudes, contribuindo para uma formação humana que transcenda a instrução conteudista presente nas nossas instituições de ensino. Neste sentido, Demo (2015) ressalta que a escola precisa passar por algumas transformações para atender às demandas da sociedade vigente, transformando-se em uma instância produtora de conhecimento, na qual o professor-autor possui um papel fundamental de incentivar processos de aprendizagens autorais e colaborativos.

Este perfil de professor-autor é aqui compreendido em consonância com Alves e Leffa (2020), como sendo aquele que cria e/ou recria seus recursos didáticos, assumindo o protagonismo na elaboração de insumos que irão subsidiar o seu agir em sala de aula. Estes estudiosos consideram a autoria como forma se suscitar maior engajamento e participação do professor frente à adoção dos recursos de suporte às suas práticas pedagógicas, sendo que, neste estudo, trato da autoria de maneira colaborativa, isto é, realizada em parcerias.

Para proceder à conceituação de autoria colaborativa, parto dos estudos de Cunha (2016) e Dias (2012) sobre a aprendizagem colaborativa, que é um processo em que duas ou mais pessoas buscam aprender juntas. Segundo Dias (2012), esta tem suas bases na teoria sociocultural, na qual o processo de aprendizagem é um ato social e não apenas um construto individual, compreendendo uma constante interação e negociação entre os pares para alcançar um objetivo comum. Além disso, com base nestas percepções, a autoria colaborativa é compreendida como um processo de criação em parcerias, envolvendo um grupo de pessoas que socializa ideias e saberes na elaboração de um mesmo projeto. Este processo exige que os participantes adotem objetivos semelhantes, cooperando e interagindo para alcançá-los, solucionando possíveis problemas que emergirem ao longo do percurso. A construção do conhecimento e do produto final ocorre por meio do diálogo, interação e troca de conhecimentos mútuos, o que requer autonomia por parte dos envolvidos. Na cultura digital, esta autoria colaborativa pode se manifestar na construção de textos, vídeos, imagens, áudios, etc., que são difundidos e compartilhados gerando redes de comunicação interativas.

Conforme Amaral (2014), os sujeitos da cultura digital se envolvem com as novas produções colaborativas em rede, conectando-se a grupos com os quais se identificam com o intuito de ampliar seus saberes. Isto porque estas práticas interativas são vivenciadas em seu dia a dia nos usos que fazem de interfaces digitais como *blogs*, redes sociais, *wikis*, plataformas digitais, como *YouTube*, *Instagram*, *Facebook*, etc.

De acordo com Brisolara (2013), o *blog* e os *posts* configuram-se como gêneros digitais híbridos que favorecem a autoria colaborativa em meio digital. Estas construções coletivas ocorrem a partir do momento em que uma postagem é lida, respondida (seja utilizando texto, imagens, músicas, áudios, *gifs*, etc.) e um hipertexto vai sendo construído com uma diversidade de recursos multimodais, para novamente ser (re)postado, estando sempre aberto a novas alterações e interações.

Além dos *blogs* e postagens em rede, outra plataforma que tem se destacado na condição de espaço para autoria colaborativa e participativa é o *YouTube*. A princípio considerado apenas mais um repositório de vídeos digitais, tornou-se recurso eficiente para instigar o que Jenkins

(2006) denomina de cultura participativa e, por consequência, para processos de construções colaborativas. Atualmente, tendo como lema *Broadcast Yourself* (Transmita-se), a plataforma passou por adaptações e melhorias nos recursos e serviços disponibilizados. Tais adaptações fizeram com que o *YouTube* extrapolasse sua proposta inicial de repositório digital, constituindo um espaço no qual as pessoas podem se expressar e expor o seu cotidiano, transformando-o em notícia (BURGESS; GREEN, 2009).

Nos últimos anos, o *YouTube* passou a ser utilizado com diversas funções, dentre elas as comerciais e educativas, tornando-se fonte de renda para muitos dos seus usuários⁵. Com estas iniciativas, novas profissões inerentes à cultura digital têm emergido, a exemplo dos *youtubers* e/ou influenciadores digitais, que se destacam como as celebridades da contemporaneidade, devido à sua representatividade autoral em redes sociais diversas (SILVA; TESSAROLO, 2016).

Os influenciadores digitais são pessoas consideradas modelos de comportamentos e estilo de vida, que possuem um número expressivo de seguidores com os quais estabelecem certo vínculo e proximidade. Estas pessoas são capazes de mobilizar e influenciar o seu público a partir do uso que fazem das suas redes sociais, sendo também percebidas como formadoras de opinião (BERZOZA, 2017; SILVA; TESSAROLO, 2016).

Além dos influenciadores digitais, o *YouTube* possui um grupo diversificado de colaboradores para viabilizar o seu funcionamento, visto que incorpora conteúdos mas não os produz. Neste grupo de colaboradores, estão inclusos aqueles que postam os conteúdos e mantêm os seus canais, bem como os seus seguidores/inscritos, que auxiliam na manutenção dos espaços por meio de acessos, sugestões, comentários, compartilhamentos, *likes* e *dislikes* (BURGESS; GREEN, 2009).

Este movimento de interação entre criador e consumidor de conteúdos evidencia uma das características da *web 2.0* que é o fato de deixarmos de simplesmente consumir e passarmos, ainda, a produzir informações. Por meio deste processo de trocas, o *youtuber*, assim como o influenciador digital, tem um *feedback* imediato quanto à receptividade do que é postado, ao tempo em que a plataforma se estabelece como interface colaborativa, na qual o usuário é o centro da produção e difusão de conteúdos, configurando-se, de maneira democrática, como um *locus* da cultura participativa (JENKINS, 2006).

Jenkins (2006) ressalta que a expressão cultura participativa vem enfatizar um maior envolvimento dos cidadãos com a criação e propagação da informação, transgredindo a

⁵ A página da plataforma apresenta orientações sobre as possibilidades de se inserir no seu sistema de monetização. Disponível em: <https://support.google.com/youtube/answer/72857?hl=pt-BR>sobre

passividade que se estabeleceu com a difusão dos meios de comunicação de massa. Rompe-se, desse modo, com as barreiras entre consumidores e produtores de informações e conteúdos, ao habitarmos espaços em que todos que possuem acesso podem colaborar de maneira ativa e participativa com a mediação das TDIC e da socialização em rede. A cultura participativa se estabelece, então, por meio do uso das tecnologias digitais, principalmente aquelas de fácil acesso, alterando as relações de poder entre mercado e usuários, pois os consumidores também passam a ser criadores dos conteúdos disponibilizados (BURGESS; GREEN, 2009). Este processo de participação pode ocorrer, ao se promover discussões em fóruns, interação em grupos e comunidades virtuais ou ainda engajamento em redes sociais ao se estabelecer trocas e tomadas de decisões em grupo, a exemplo do que ocorre ao se manter um canal no *YouTube* (MAGNONI; MIRANDA, 2013).

Ao tratar do contexto educativo, tendo em vista que muitos docentes têm utilizado esta plataforma como recurso para subsidiar sua prática, Alhamami (2013) enfatiza que o trabalho do docente que se propõe a manter um canal (ou mesmo outra rede social com propósitos educativos) não se encerra no ato da postagem. Além disso, envolve uma reação/resposta aos seguidores, reafirmando o seu caráter participativo e colaborativo. Esta reação pode ser realizada via comentários, esclarecimento de dúvidas e, até mesmo, novas postagens complementares com base em solicitações de usuários, o que mostra que não se trata apenas de assistir ou postar vídeo aulas de forma passiva.

A elaboração de vídeos próprios e manutenção de um ambiente no qual o professor possa se expressar utilizando seus recursos, com base nas necessidades de seus aprendizes, configuram-se como uma forma de demonstrar a autoria docente. Uma das características inerentes ao perfil do professor-autor é que este, primeiramente, seja pesquisador da sua prática, em um constante processo de repensar suas metodologias, posturas e ações (DEMO, 2015), pois só assim estará apto a identificar as necessidades dos seus aprendizes e implementar melhorias com base em uma realidade específica.

Demo (2015) destaca que a proposição da aprendizagem mediante práticas de autoria não é específica da cultura digital, estando presente em propostas pedagógicas diversas como na pedagogia da problematização, pedagogia de projetos, educação pela pesquisa e aprendizagem situada, sendo todas estas propostas pedagógicas que têm o aprendiz como centro do processo de construção do conhecimento e que estimulam habilidades autorais. Neste sentido, o autor ressalta que a cultura digital traz como novo, além dos espaços e das interfaces que facilitam as produções (individuais e coletivas), a necessidade da autoria por parte do professor, uma vez que é salutar que este seja autor para instigar em seus alunos as referidas práticas de autoria.

No âmbito educativo da cultura digital, a autoria envolve a criação de vídeos, imagens, atividades e uma diversidade do que Cunha (2016) denomina de bens culturais, estimulando a autonomia no aprendiz e autoridade no professor que os elabora. A referida autoridade emerge do fato de utilizar em suas aulas algo que foi resultado do seu processo de criação, com base em seus estudos e pesquisas, tendo em vista o contexto de aprendizagem dos seus alunos. Este processo criativo, conforme declaram Reynaud e Nunes (2014), deve ser sempre planejado, crítico e reflexivo, deixando de ser mera utilização de recursos produzidos e pensados por outrem. Considerando que neste estudo abordo a autoria de recursos didáticos por parte do professor de LI, na próxima seção, discorro sobre o papel dos recursos didáticos como suporte à aprendizagem e delinéo alguns elementos pertinentes ao processo de autoria dos referidos recursos.

3.2.1 Autoria de recursos didáticos para ensino de LI

O histórico do ensino de LI, bem como dos distintos métodos e metodologias que despontaram ao longo das décadas, evidenciam a adoção de recursos didáticos diversificados para estimular o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas. Os referidos recursos são instrumentos relevantes à atividade do professor, visto que auxiliam na condução da sua prática pedagógica.

Nesta investigação, com base nos estudos de Silvestre, Silva e Sabota (2019), entendo recurso didático como todo recurso adotado e utilizado com fins educativos, sejam eles criados com propósitos pedagógicos ou não. Estes devem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo e potencializando a construção de saberes, podendo ser considerados recursos didáticos: livros, imagens, vídeos, jogos, sites, textos, áudios, palestras, celulares, só para destacar alguns.

Os autores acima citados atribuem aos referidos recursos o papel de “mobilizadores da aprendizagem”. Neste sentido, os recursos didáticos não se limitam apenas ao suporte técnico, mas também refletem a maneira que o professor pensa e executa sua prática, representando suas concepções de ensino-aprendizagem. Isto porque, conforme pontua Janks (2016), os textos (aqui percebidos em sua multimodalidade com componentes imagéticos, visuais e sonoros) e, por consequência, os recursos didáticos, não são neutros carregando, de maneira implícita ou explícita, ideologias e posicionamentos de determinados grupos. Este componente sócio-ideológico inerente ao recurso didático evidencia a relevância de uma maior atenção e análise

crítica por parte do professor, observando se estes são coerentes com a abordagem de ensino que pretende adotar. Tal postura é necessária, pois os materiais adotados podem se configurar como meios de difundir atitudes machistas, racistas, homofóbicas, bem como desigualdades e exclusão, mesmo que de forma despropositada.

Embora o surgimento da internet e das distintas tecnologias emergentes na cultura digital tenham dinamizado e diversificado a gama de artefatos utilizados como suporte à prática dos professores, o livro didático (LD) ainda ocupa lugar de recurso centralizador nas salas de aula das instituições de ensino brasileiras (BASONI; MERLO, 2019; SILVESTRE; SILVA; SABOTA, 2019). Apesar de não ser propósito deste estudo pormenorizar as considerações sobre o LD, é relevante situar o seu papel no processo ensino-aprendizagem de LI, antes de abordar a pertinência da formação de um professor autor dos seus recursos didáticos.

Segundo Silva, Parreiras e Fernandes (2015), os livros didáticos dificilmente deixarão de ser elementos presentes nas salas de aulas brasileiras, por apresentarem uso prático, sendo, em muitos casos, guia da atividade docente, direcionando conteúdos, atividades, avaliações e até metodologias. Além destes aspectos, os autores ressaltam que a adoção do LD extrapola o âmbito pedagógico, envolvendo questões culturais, políticas e econômicas, fazendo do trabalho de análise e seleção deste recurso uma atividade complexa e minuciosa.

A observação atenta do LD que se pretende adotar é relevante, pois, durante décadas, os materiais de ensino de LI estiveram voltados a um referencial de falante nativo, em grande parte dos casos, no modelo de falante americano ou europeu e em suas práticas culturais, não contemplando demais contextos e falantes deste idioma ao redor do mundo, convergindo com o pensamento colonizador (JORDÃO, 2013). Entretanto, estudos recentes sobre ensino-aprendizagem de LI têm abordado novas perspectivas incentivando a adoção de uma postura decolonial, na qual esse referencial de falante nativo se desloca para também oportunizar diálogos com outras realidades socioculturais de falantes de inglês. Esta vertente teórica pressupõe um repensar dos recursos adotados de maneira a contemplar novas percepções de ensino de línguas.

No que concerne aos livros de inglês adotados nas instituições públicas de ensino brasileira, a distribuição gratuita dos referidos materiais para os estudantes da educação básica teve início no ano de 2011, quando estes passaram a fazer parte do PNLD. Segundo Paiva (2014), as coleções escolhidas para comporem os editais e posteriormente selecionadas pelos professores passam por um processo de análise, em observância a vários critérios previamente estabelecidos. A autora ressalta que, para atender aos editais do PNLD, cumprindo todos os seus itens, é preciso que as obras submetidas apresentem um perfil inovador, diferentes dos que

já estão presentes nas escolas, com base em propostas mais recentes de ensino de línguas. Contudo, Paiva (2014) também pontua que há uma contradição neste processo, pois os livros que melhor atendem às demandas dos editais não se encontram entre os mais vendidos e mais procurados pelos professores, havendo uma resistência aos materiais que rompem com práticas tradicionais.

Desse modo, além da complexidade que envolve a proposta pedagógica no processo de autoria de livros didáticos, os autores destes materiais estão ainda sujeitos às exigências de mercado, visto que propostas que se distanciem muito do convencional, mesmo que contemplem uma abordagem de ensino que mais se adeque ao contexto contemporâneo, podem implicar em perdas financeiras (SILVA; PARREIRAS; FERNANDES, 2015). Diante desta situação, muitos autores acabam não expressando em totalidade a sua visão de ensino-aprendizagem para atender as ideologias compartilhadas pelas editoras que venderão os referidos livros. Paiva (2014) ressalta que é prática comum evitar tratar nos LDs de temas polêmicos, que dividem opiniões, incorporando temáticas generalizadas de maneira a alcançar um público consumidor mais abrangente.

Nesse sentido, por mais completo que seja o LD, por ser pensando com o propósito de atender a um mercado mais amplo, dificilmente este irá abarcar todas as demandas dos contextos nos quais serão utilizados, havendo sempre lacunas a serem preenchidas. Resta ao professor uma suplementação com elaboração de recursos outros, seja para suprir as necessidades de aprendizagem dos estudantes, ou problematizar temáticas que se mostrem relevantes e primordiais para serem debatidas em sala, em direção a uma formação cidadã para além da aquisição de conteúdo.

É a partir desta necessidade de elaboração de recursos suplementares que situo a proposta de autoria de recursos didáticos neste estudo, ao tempo em que instigo a formação de um professor-autor. Cabe salientar que, ao considerar a formação de professores com este perfil, não é pretensão descartar a adoção do LD e demais materiais elaborados pelas renomadas editoras, pois reconheço que há materiais extremamente úteis e relevantes ao trabalho do professor. O que defendo é que este profissional, caso queira e possa optar pela escolha e/ou elaboração de seus materiais, esteja devidamente dotado de saberes para exercer a função de professor-autor. Desta forma, estará preparado não apenas para suprir as lacunas deixadas pelo LD, bem como terá condições de adotar/elaborar recursos mais condizentes com suas perspectivas de ensino-aprendizagem, vislumbrando caminhos alternativos no ensino de línguas.

Alves e Leffa (2020) destacam que a autoria por parte dos professores de inglês não é algo recente. A carência de recursos que atendam às necessidades dos aprendizes impulsiona este profissional a criar atividades para auxiliar na construção do seu referencial linguístico, tratando-se de processo, em sua maior parte, intuitivo, uma vez que nem sempre dispõe de formação que o oriente a trilhar os caminhos da autoria. Em decorrência desta lacuna na formação, Leffa, Costa e Beviláqua (2019) apresentam alguns desafios e críticas feitas à autoria docente, presentes na literatura sobre a temática.

Estes estudiosos pontuam que há uma descrença na autoria do professor por não ser feita por profissional especializado, sendo vista como trabalho amador e de menor valor, podendo conter erros gramaticais, lacunas nas instruções ou contar com *design* pouco atrativo. Um dos maiores desafios apontados é a falta de tempo, tendo em vista que a sobrecarga de trabalho do professor muitas vezes o impossibilita de maior dedicação para a criação de materiais autorais. Todavia, Leffa, Costa e Beviláqua (2019) chamam à atenção para o fato de muitas dessas críticas serem decorrentes não apenas de fatores pedagógicos, como também político e econômicos, no qual não há interesse na formação e empoderamento do professor para este fim.

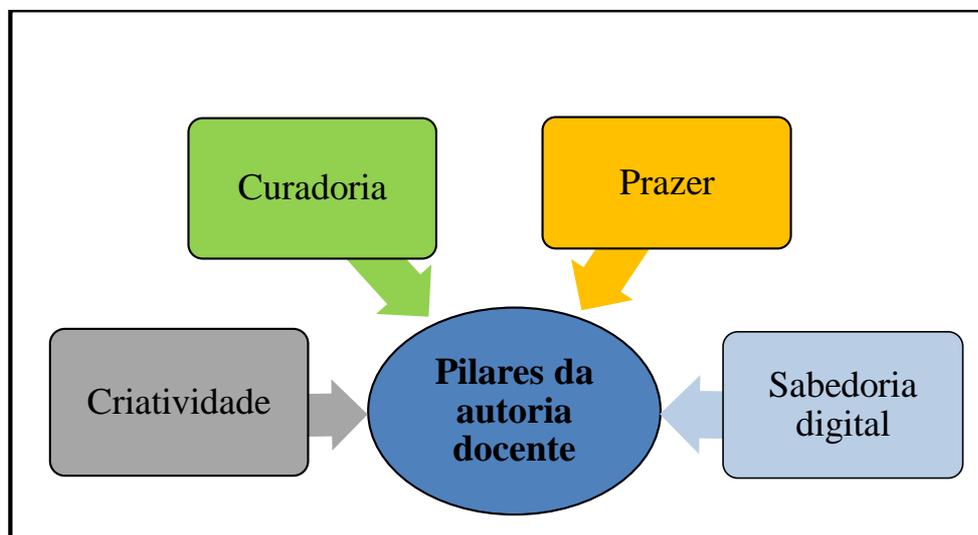
Para além das críticas, os autores ressaltam que a literatura destaca pontos positivos da autoria tanto para o professor quanto para os aprendizes que se beneficiam das criações. Ao tratar destes aspectos, Alves e Leffa (2020) pontuam que o trabalho de autoria docente contribui para estimular a autonomia e protagonismo em suas práticas, personalizando recursos para melhor atender particularidades dos aprendizes, possibilitando, ainda, que o professor reflita sobre suas ações e experiências.

No contexto da cultura digital, a emergência de uma variedade de interfaces, *sites*, aplicativos de autoria e edição pode auxiliar na superação de alguns destes desafios. A carência de tempo para a elaboração dos recursos, por exemplo, pode ser amenizada ao se estabelecerem parcerias em rede, trabalhando colaborativamente, de maneira a socializar recursos e saberes com demais colegas de profissão. As interfaces dinâmicas ampliam as opções do professor no processo de elaboração para a construção de *designs* mais atrativos e multimodais, condizentes com os usos que são feitos da linguagem em ambientes mediados por tecnologias digitais. Para tanto, Leffa, Costa e Beviláqua (2019) salientam a relevância de novos saberes e formação para atuar nestes contextos digitais emergentes, a exemplo dos letramentos digitais e letramento crítico presentes nesta investigação.

Em um estudo abordando o processo de autoria de recursos didáticos e a constituição da identidade do professor-autor, Alves e Leffa (2020) delineiam quatro elementos que consideram necessários à formação deste profissional apto a elaborar seus recursos. Os autores

apresentam o que denominam de “quatro pilares da autoria docente”, destacados na figura 3 e pormenorizados em sequência.

Figura 3 - Pilares da autoria docente



Fonte: Alves e Leffa (2020).

Ao abordar o pilar da criatividade, Alves e Leffa (2020) pontuam que a autoria é um processo que exige uma variedade de saberes, sendo a criatividade elemento que direciona este percurso. Destacam ainda que, embora a criatividade ao longo do histórico da autoria tenha sido percebida como inspiração divina ou resultante da genialidade de alguns poucos privilegiados, esta, sob a ótica da psicologia da criatividade, é a capacidade de poder criar e fazer algo novo, inerente a todo ser humano.

Por se tratar de uma competência e não apenas inspiração momentânea, os autores afirmam que a criatividade pode ser aprimorada e aperfeiçoada, tendo em vista aspectos internos e externos ao sujeito, como, por exemplo, as demandas e possibilidades de determinados contextos e os recursos disponíveis. Neste sentido, o desenvolvimento da criatividade requer que instiguemos a imaginação de maneiras distintas, podendo ser intensificada, no contexto da cultura digital, com o uso das TDIC. Este exercício de aprimoramento nem sempre é individual e solitário, abarcando consulta a trabalhos prévios que servirão de referência ao que se pretende criar, o que nos leva ao segundo pilar, o da curadoria.

Termo pertencente ao âmbito das artes, a curadoria tem sido utilizada no contexto da cultura digital para tratar do processo de seleção de informações e recursos, diante da diversidade de insumos desta natureza disponíveis em rede. Alves e Leffa (2020) consideram a curadoria como etapa inicial do processo de autoria de recursos didáticos. Este pilar

compreende um trabalho de pesquisa, leitura, análise e seleção de materiais existentes que possam servir de referência e ponto de partida para o que se pretende criar. A curadoria digital tem por função gerar um acervo contendo *sites*, textos, imagens, vídeos, aplicativos entre outros, que auxiliem o professor a iniciar suas produções, envolvendo não apenas seleção, mas também análise e experimentação. O processo de curadoria deixa evidente que a autoria é sempre atividade dialógica, atravessada por diversas vozes e pautada em uma tradição e criações pré-existentes (AMARAL, 2014; PINTO; BARRETO FILHO, 2012)

O terceiro pilar destacado por Alves e Leffa (2020) é o prazer. A inspiração para criar e os propósitos a serem alcançados com esta criação estabelecem relações diretas com o este tipo de sensação, podendo ser entendido como a satisfação e interesse que nos motiva a fazer algo. Leffa, Costa e Beviláqua (2019) pontuam que o prazer na autoria está presente desde o momento da expectativa do recurso a ser criado até os resultados alcançados com a criação ao satisfazer as necessidades do outro. Pode ser revelado na produção de um recurso que considera visualmente atrativo, dinâmico, eficiente em sua função de mobilizar aprendizagens e ao observar como o aluno reage em resposta à adoção deste recurso. No entanto, o sentimento de prazer nem sempre se manifesta por estar associado a condicionantes que acabam abalando essa sensação, como, por exemplo, condições de trabalho limitantes, carência de acesso a recursos tecnológicos, remuneração precária, dentre outros (ALVES; LEFFA, 2020). Tais aspectos acabam por desestimular o professor a se lançar em processos de autoria, configurando-se como desafios a serem superados.

O quarto e último pilar da autoria docente pontuado é o da sabedoria digital. Estes saberes, que opto por tratar como letramentos digitais, estão relacionados à seleção e utilização de recursos e interfaces, aplicativos, *sites*, etc, em meio digital, que possam auxiliar na construção e edição dos recursos (ALVES; LEFFA, 2020). Apesar de apresentar uma vertente de conhecimentos técnicos, não se limitam a estes, cabendo também uma análise crítica para melhor compreensão das potencialidades e possibilidades pedagógicas do que se pretende usar.

O processo de autoria apresenta, assim, uma íntima relação com as formas de materialização e usos da linguagem em ambientes que favorecem a multimodalidade textual. A integralização destes pilares no processo de autoria de maneira prática será melhor percebida no capítulo de análise dos recursos criados pelos participantes deste estudo. Considerando que a proposta de autoria que apresento nesta tese envolve a mobilização de letramentos digitais e letramentos crítico, em consonância com as demandas de aprendizagem da cultura digital, no próximo capítulo, apresento algumas reflexões sobre os estudos dos novos letramentos, com

ênfase nos letramentos digitais e letramento crítico, para melhor observância de como estes foram mobilizados ao longo do processo de autoria colaborativa.

4 NOVOS LETRAMENTOS, LETRAMENTOS DIGITAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NA CULTURA DIGITAL

“[...] nós precisamos ter em mente que textos tem efeitos sociais, construídos para dar uma versão “da verdade”. Assim, a língua pode ser usada para diferentes propósitos. Saber que textos não são neutros nos conchama a desenvolver caminhos para ver de onde eles vêm e reconhecer como são designados por nós, os leitores. [...] Quando nos comunicamos, nós todos queremos que as pessoas passem a concordar conosco. Nosso trabalho como ouvintes ou leitores é entender a posição de quem fala ou escreve e decidir se ele se mantém ou não na mesma postura (JANKS, 2016, p.21).

Os aspectos que caracterizam a cultura digital, bem como as transformações sociais a ela inerentes, reafirmam a necessidade de cidadãos dotados de letramentos diversos para que estejam aptos a selecionar, analisar e se posicionar diante dos textos que circulam diariamente na rede. Neste capítulo, tenho por objetivo apresentar a teoria dos novos letramentos, destacando a evolução do conceito e o que caracterizam estes letramentos como novos. Além disso, abordo as concepções de letramentos digitais e letramento crítico e como estes se manifestam em práticas de leitura das diversas linguagens e textos em meio digital.

4.1 Novos letramentos: conceitos, contextos e princípios

Os estudos dos novos letramentos, impulsionados pela popularização do acesso às TDIC, têm destacado novas formas de utilização e percepção da linguagem, bem como demais práticas sociais emergentes no contexto da cultura digital. Para melhor compreensão destes estudos, trarei brevemente algumas considerações sobre letramento, no singular, letramentos, no plural, e sobre o adjetivo “novos” que o precede, devido à diversidade de significações atribuídas a estes conceitos.

Segundo Lankshear e Knobel (2006), o termo letramento, do inglês *literacy*, começou a ser utilizado com maior incidência no início da década de setenta para nomear programas de instrução informal de adultos nos Estados Unidos, tencionando ensiná-los habilidades básicas de leitura e escrita. Tais iniciativas, que poderíamos correlacionar ao processo de alfabetização de adultos no contexto brasileiro, tinham interesses políticos, visto que uma ampla margem de adultos iletrados implicava em limitações para o desenvolvimento econômico do país. As primeiras concepções de letramento estavam, dessa forma, ligadas ao domínio do código

escrito, contemplando a leitura de textos impressos em uma sociedade marcadamente tipográfica.

Essa visão, associada à decodificação, começa a mudar ainda no final da década de 70, conduzida por três fatores: o primeiro deles foi a forte influência dos trabalhos de Paulo Freire e sua pedagogia crítica, que levou à percepção de letramento como leitura de mundo, o que extrapolava a mera decodificação de signos; o segundo foi a crise educacional nos Estados Unidos e a necessidade de preparar trabalhadores para o novo contexto pós-industrial; e o terceiro foi o surgimento e difusão dos estudos socioculturais da linguagem, implicando no reconhecimento desta como prática social e não como acontecimento psicológico individual (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

Em decorrência destes três fatores, os estudos do letramento passaram gradativamente a considerar aspectos culturais, históricos e sociais como elementos significativos nos usos da linguagem, e, por sua vez, na materialização do ato de ler e escrever. Esta nova linha teórica reconhece que as pessoas leem e escrevem de diferentes formas, em diferentes contextos, expressando suas particularidades identitárias. Tendo em vista a multiplicidade de práticas envolvendo leitura e escrita, pesquisadores da linguagem têm adotado o uso do termo no plural por perceberem que não existe um único tipo de letramento (LANKSHEAR; KNOBEL, 2015; ROJO, 2012). Sob uma perspectiva sociocultural, há vários tipos de letramentos, pois práticas sociais diferenciadas demandam letramentos distintos.

Corroborando estas ponderações, Alves (2018) complementa dizendo que estas abordagens surgem em uma nova esfera sociocultural na qual não basta apenas ler e escrever no sentido da decodificação, mas também atribuir sentidos ao que foi lido, compreendendo contextos de produção, de maneira a ressignificar e transformar determinadas realidades. Ao abordar as transformações no conceito e sua versão no plural, Cope e Kalantzis (2012) destacam que a concepção de letramento, até então adotada, atendia às exigências de uma sociedade marcada pela predominância da cultura escrita. Todavia, com o processo de revolução industrial e transformações em diversas instâncias como educação, economia, cultura, tecnologia, só para citar algumas, muitos dos aspectos que caracterizavam a sociedade vigente se diluíram, ao tempo em que outras particularidades emergiram. Por estarmos tratando de um conceito complexo, Terra (2013) afirma que o letramento muda de acordo com as percepções sócio-históricas, sendo pertinente sua atualização constante. Em outras palavras, na medida em que a sociedade e as práticas sociais se alteram, novos letramentos surgem.

Com o despontar do século XXI, essas mudanças se intensificaram, devido a contribuições significativas da difusão do acesso à internet e às TDIC. Novas formas de

comunicação se destacaram, a exemplo da hibridização da escrita com insumos orais, visuais, auditivos, gestuais, espaciais, colaborando para a construção de textos multimodais. Diante desta realidade, o foco dos letramentos continua sendo ler e escrever, compreendendo a linguagem de maneira ampla. No entanto, leitura e escrita passam a ser vistas sob uma nova ótica, levando em conta a forma como se materializam em práticas sociais atuais. Desse modo, os estudos dos letramentos visam ampliar perspectivas teóricas, contemplando os usos da linguagem no âmbito do século XXI (ALVES, 2018).

Lankshear e Knobel (2006) pontuam que os novos letramentos abarcam textos e linguagens emergentes, ao tempo em que explicam que o adjetivo “novos”, acrescentado ao conceito, apresenta duas vertentes: uma paradigmática e outra ontológica. A vertente paradigmática reconhece os letramentos como prática social, compreendendo uma nova mentalidade ou novo *ethos*, isto é, um novo paradigma de estudos da linguagem. A visão ontológica, por sua vez, está associada às transformações tecnológicas, econômicas e culturais que impactaram as práticas das sociedades modernas. Neste ínterim, despertar essa nova mentalidade é pertinente, já que estamos diante de uma realidade distinta da considerada convencional até o momento.

Os autores evidenciam, ainda, o que denominam de letramentos periféricos: aqueles letramentos que, apesar de se inserirem em um novo *ethos*, em diálogo com a mentalidade da sociedade pós-industrial, não apresentam uma relação direta com o uso das TDIC. São compreendidos como novos por uma questão cronológica, em virtude de surgirem para atender necessidades contemporâneas, pautadas em novas formas de construir sentidos, envolvendo interação, colaboração e problematização de relações de poder. Alguns dos novos letramentos podem surgir e desaparecer rapidamente, enquanto que outros crescem e ganham força, pois algo que parece novo hoje pode se tornar obsoleto rapidamente, apresentando ou não relação com tecnologias que caem em desuso.

O objetivo central desta nova abordagem teórica, segundo Rosa (2016), é lançar um olhar mais atento sobre os processos comunicativos, por considerar que é a partir destes procedimentos que novos letramentos são construídos. A autora enfatiza ainda que o novo *ethos* compreende diferentes valores sociais, sendo estes instigados por práticas letradas não convencionais. Tomando por fundamento a percepção desta pesquisadora, a teoria dos novos letramentos, embasada em um novo *ethos*, expõe a diversidade de um mundo em constante transformação, intensificada pela utilização e acesso às TDIC.

Os estudos dos novos letramentos cobrem todas as práticas textuais pós-tipográficas, incluindo uma diversidade de produções multimodais em meio digital, mesclando elementos

verbais e não verbais, formando hipertextos que circulam por diferentes meios e interfaces na cultura digital. Os referidos textos contemplam, por exemplo, o uso de *hiperlinks*, sons, imagens, *emoticons*, além do acesso a *sites* de compra e vendas *online*, participação em *chats* e postagens em *blogs* e redes sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

A digitalização do cotidiano e as formas de pensar e lidar com o conhecimento e a informação, assim como abordagens de ensino e aprendizagem sob a ótica dos novos letramentos, possibilitam que o professor crie ambientes nos quais os aprendizes possam se expressar em novas linguagens como vídeos, *blogs*, *podcasts*, ou ainda interfaces de autoria colaborativa como as *wikis*. O novo *ethos* se apresenta, desta forma, em consonância com a mentalidade da *web 2.0* por instigar produções mais colaborativas e participativas (COPE; KALANTZIS, 2012). Entretanto, mais importante que a criação destes espaços é proporcionar momentos de aprendizagem, ao tempo em que os alunos habitam e transitam por eles, o que requer formação e adaptação a estes contextos por parte do professor.

Partindo da visão de Ferreira e Takaki (2014), para quem os novos letramentos compreendem um repensar dos processos de ensino-aprendizagem, envolvendo percepções críticas do uso da linguagem, neste estudo, destaco a pertinência da formação do professor de língua inglesa à luz dos referidos conceitos. Devido à diversidade de letramentos existentes, proponho um olhar mais detido aos letramentos digitais e crítico, enfatizando a presença destes em práticas de autoria colaborativa de recursos didáticos para o ensino de inglês. Maiores informações sobre os conceitos são apresentadas nas seções posteriores.

4.1.1 Letramento crítico

A multimodalidade textual, intensificada com o avanço das tecnologias digitais, reivindica um novo perfil leitor, apto a interpretar, além de informações escritas, vídeos, áudios, imagens, infográficos, memes, *gifs*, enfim, uma diversidade de informações que transitam do papel às telas, produzidas e difundidas tão rapidamente que se tornam obsoletas em curto espaço de tempo. Apesar dessa ampla circulação de conteúdos, principalmente por meio da internet, Moran (2012) e Pérez Gómez (2015) ressaltam que o excesso de informações não necessariamente amplia conhecimentos, por considerarem que a construção de saberes requer tempo para análise, reflexão, seleção e posterior posicionamento crítico perante ao que foi lido. O alto índice de informações que a cultura digital nos apresenta, ao mesmo tempo em que nos conecta com acontecimentos globais em tempo real, constituindo-se uma rica fonte de

atualização e contato com o mundo, faz com que o leitor se perca e se distraia em conteúdos não verídicos ou em fontes não confiáveis.

Segundo Rajagopalan (2018), nunca houve uma época na qual a presença de percepções críticas e do letramento crítico, doravante LC, fossem tão necessários. Isto porque, ao facilitar a disseminação de notícias, as TDIC também apresentaram possibilidades de manipular e criar notícias, as *fake news*, que são facilmente “viralizadas” como verdades, atendendo aos interesses e demandas político-sociais de determinados grupos.

Sob este ponto de vista, Janks (2016, p. 23) ressalta que os textos não são neutros, apresentando “representações parciais do mundo”, não sendo, portanto, portadores de verdades absolutas, exigindo uma postura crítica para deduzir a quais interesses determinados textos atendem e quais são deixados à margem. Perceber que os textos são política, ideológica e culturalmente situados (SANTOS; IFA, 2013), tomando por fundamento as perspectivas, vivências e percepções de verdade de cada autor, é elemento pontual para a compreensão dos pressupostos do letramento crítico.

Neste estudo, parto da compreensão de texto em consonância com Duboc (2016), para quem texto é todo e qualquer recurso utilizado na aula, bem como aqueles que circulam no ambiente escolar, seja no meio digital ou impresso, a exemplo de imagens e conteúdos verbais presentes no livro didático, conteúdos dispostos nos murais da escola, nas atividades de compreensão oral (áudios), músicas, filmes, notícias, etc. Além disso, a autora destaca como texto as atitudes e posicionamentos dos aprendizes e docentes que, por não serem neutros, e sim frutos das suas relações sociais, estão sempre carregados de sentidos, podendo ser lidos e interpretados.

Logo, o letramento crítico, conceituado por Jordão (2016, p. 44) como “[...] uma filosofia de vida, de profissão de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo”, não se enquadra na categoria de metodologia/método de ensino-aprendizagem, não apresentando modelos a serem seguidos pelos docentes. Ao tomar por fundamento uma percepção de língua enquanto prática social e *locus* de produção de sentidos, o processo de construção de saberes, sob a perspectiva do LC, parte da problematização de situações distintas. Esta linha teórica questiona determinadas formas de ver, ser e estar no mundo, as relações de poder, as vozes que são ouvidas ou silenciadas nos textos, as hierarquias sociais e os processos de inclusão e exclusão. As referidas reflexões, criam, desse modo, espaço para novas percepções do que é compreendido como senso comum, estimulando o respeito às diferenças e mudança de atitude (JANKS, 2000; JORDÃO, 2016).

Para Santos e Ifa (2013, p.6) no letramento crítico, o texto é sempre lugar no qual as representações de instâncias dominantes são evidenciadas, constituindo “[...] produto de forças ideológicas e sociopolíticas”. É a partir de interpretações críticas, problematização e questionamento das ideologias presentes nos textos que ele se torna um cenário de enfrentamentos, divergências e negociações em direção a possíveis mudanças sociais. Neste sentido, Janks (2017) ressalta a importância de lermos não apenas “com” mas também “contra” o texto. Ler com o texto é partir da ótica das concepções dominantes, dos padrões instituídos, tidos como certos e legítimos. Ler contra o texto, por sua vez, é questionar estas posições, observando o que está implícito e o papel das minorias não inclusas em determinadas concepções. A autora destaca ainda que todo texto dá voz a determinadas instâncias, ao tempo em que esconde e/ou silencia outras, ou seja, um discurso/texto é sempre uma construção que atende determinados interesses e grupos, em detrimento de outros.

Ao apresentar o conceito de crítico, Monte Mór (2015, 2018) destaca duas vertentes para interpretação dos termos, sendo elas a *critique* e o *criticism*. O *criticism* é o conhecimento do *expert*, do especialista em determinado tópico e está associado à escolaridade e nível instrucional. Já a *critique*, por sua vez, são as nossas percepções críticas com relação à sociedade, independente de nível de instrução, nossas impressões sobre o mundo e o nosso entorno. É essa perspectiva de crítico, como *critique*, que enfatizo neste estudo ao tratar de letramento crítico.

Embora o LC, por não ser uma abordagem de ensino, não tenha por objetivo dizer ao docente como agir em sala de maneira a instigar atitudes e posturas críticas, Janks (2016, 2017) sugere alguns questionamentos que podemos utilizar para compreendermos melhor as forças subjacentes ao textos e seus objetivos, sendo elas:

[...] quem se beneficia e para quem essa posição ofertada é desvantajosa? Quem inclui? Quem exclui? Como essa situação, pessoa ou ação são construídas? Há outras possibilidades de caminhos de interpretar o que acontece? Quais as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? Quais interesses estão sendo atendidos? (JANKS, 2016, p.21)

[...] Esses interesses merecem nosso apoio ou não? O texto está servindo aos interesses de alguns à custa de outros? Ele está servindo aos interesses do poder e, assim, marginalizando os pobres e os já excluídos. Os seus efeitos sociais serão positivos ou negativos? (JANKS, 2017, p. 11).

Estes questionamentos possibilitam, portanto, que percorramos o texto com um olhar atento às suas intenções, observando conteúdos explícitos e a visão de mundo e ideologias

presentes nas entrelinhas, proporcionando um repensar das nossas práticas ao nos posicionarmos no lugar do outro.

Por ser uma forma de interagir com os saberes, pessoas e instituições, conforme destaca Jordão (2016), este letramento deve emergir das problematizações, questionamentos e conflitos. Em sala de aula, os momentos de conflitos, isto é, momentos em que os aprendizes apresentam diferentes opiniões e pontos de vista sobre um mesmo tema, não devem ser eliminados ou descartados, e sim incentivados, desde que sempre pautados na ética e respeito ao próximo. Adotar esta postura não significa apenas aceitar as diferenças ou o diferente, como também dar-lhes voz (RIBAS, 2018), de maneira que as suas percepções de mundo sejam evidenciadas.

Durante os períodos de conflitos, é relevante que sejam questionadas as relações de poder que são estabelecidas, ou que estão postas no texto, promovendo a interação entre os estudantes e não se prendendo, apenas, a perguntas do tipo “o que o autor quer dizer”. É possível destacar, por exemplo, se há, de maneira implícita ou explícita, posicionamentos que remetam ao racismo, sexismo ou algum tipo de estereótipo social e excludente concernentes ao contexto de produção (ROCHA; MACIEL; MORGAN, 2017).

No âmbito do ensino de línguas, tem sido crescente os estudos ressaltando a relevância de formar o professor de inglês sob a égide de uma educação linguística crítica que problematize e questione aspectos referentes ao cotidiano dos indivíduos (MATOS, 2018; SIQUEIRA, 2018). A educação linguística crítica perpassa por vários conceitos e abordagens de investigação, sendo, neste estudo, compreendida à luz do letramento crítico.

No caso específico da LI, um processo de formação para educação linguística crítica envolve a discussão e problematização das particularidades de aprender uma língua com *status* de hegemônica e as relações de poder, em suas instâncias econômicas, políticas e culturais, que aí se estabelecem (PEREIRA, 2018). Estes aspectos podem ser evidenciados com a BNCC e as últimas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de inglês. A escolha pela língua estrangeira a ser adotada, antes das mudanças na lei, ficava a cargo da comunidade escolar com base em suas necessidades. Mesmo que em muitos casos a opção de determinadas instituições já fosse pelo ensino da LI, a obrigatoriedade deste idioma e o fato da BNCC mencionar a sua aprendizagem como forma de atender exigências do mercado de trabalho, não pode ser encarada como atitude despropositada, ao propagar o pensamento de superioridade de determinadas línguas em detrimento de outras.

Para Duboc (2018), a formação para educação linguística crítica e para o letramento crítico requer que a formação inicial de professores promova espaços em que os licenciandos

possam vivenciar momentos de questionamentos das relações de poder em diversas ações cotidianas, nas quais valores e percepções de mundo se manifestam. Esse processo, segundo a autora, deve envolver uma interligação entre teoria e prática, estimulando a agência⁶ do futuro profissional. Implica em trazer para a sala de aula recursos didáticos que possam provocar estas reflexões sobre realidades diversas, contribuindo não apenas para a construção do conhecimento linguístico por parte dos alunos, como também para uma formação cidadã.

Contudo, por melhores que sejam os recursos utilizados em sala, a crítica só irá acontecer se a abordagem adotada conduzir a este fim, uma vez que, como pondera Duboc (2016), a crítica não vem pronta no material didático ou nos demais envolvidos no processo de construção de conhecimento (professor, alunos, instituição, etc), ela irá emergir da relação estabelecida entre estas categorias. O que materiais didáticos dessa natureza podem fazer é suscitar reflexões em seus textos e atividades, provocando debates com diferentes pontos de vista. Tal suporte auxilia o docente na adoção de abordagens de ensino-aprendizagem crítica, o que já contribui para algumas mudanças nesta seara de estudos.

Na sociedade contemporânea uma diversidade de espaço e interfaces digitais surgiram como canais para manifestar opiniões e posicionamentos, de maneira que uma educação linguística crítica também perpassa pelos letramentos digitais. Zacchi (2018) destaca que esta relação entre os letramentos digitais e o letramento crítico é necessária, visto que a internet e demais espaços em rede podem ser utilizados para propagação de posturas preconceituosas, estereotipadas e excludentes.

Considerando que na proposta de autoria de recursos didáticos que apresento nesta investigação, tenho por objetivo observar como os letramentos digitais e crítico são mobilizados no decorrer deste processo, na próxima seção, discorro sobre os letramentos digitais, enfatizando sua constante utilização para navegar e habitar os contextos de produção e difusão de textos na cultura digital. Além disso, resalto a importância desta prática no âmbito educacional de maneira crítica e reflexiva.

4.1.2 Letramentos digitais

A nova estrutura social, política, cultural e educacional, oriunda da cultura digital, tem transformado nossa forma de acessar, produzir e compartilhar informações, de maneira que não

⁶ A agência é definida por Jordão (2013) como parte da construção de sentidos, em uma postura de reflexão sobre a ação, provocando novos comportamentos e atitudes. Trata-se de processo criativo que problematiza certezas em direção à construção de novos saberes em um ciclo que envolve ação-reflexão-ação, dialogando com a perspectiva freireana de práxis.

era possível em outros momentos ao longo da história. Isto se deve ao fato das tecnologias de suporte ao texto, em outras épocas, não proporcionarem a dinâmica da multimodalidade que dispomos atualmente, nem a facilidade de acesso a conteúdos de naturezas diversas. Conforme destacado na seção anterior, os letramentos são práticas sociais e, por sua vez, mudam conforme as sociedades e suas demandas também mudam (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Neste sentido, as transformações culturais decorrentes do século XXI, bem como a constante mediação das TDIC em nosso cotidiano, suscitam letramentos digitais para utilizar, transitar, produzir e interagir em ambientes digitalizados.

Lankshear e Knobel (2008) ressaltam que a comunicação em meio digital se materializa de múltiplas formas considerando a multimodalidade textual. A obra *Digital literacies*, organizada pelos autores, reúne pesquisadores da temática em evidência, abordando os letramentos digitais em diversos contextos. Ao longo dos capítulos do livro, os estudiosos mostram como estes saberes são acionados em atividades cotidianas como o acesso a informações, postagens em redes sociais, interação em *blogs*, fóruns e canais, acesso a páginas de compra e venda de produtos, *sites* de jogos ou engajamento em comunidades *gamers*, seja para fins pessoais ou profissionais. Por reconhecerem que estas ações requerem não apenas uma única habilidade, mas uma diversidade delas, Lankshear e Knobel (2008) entendem os letramentos digitais como um conceito múltiplo, plural, sendo esta a concepção que também compartilho neste estudo.

Essas práticas, além de estarem envolvidas em um novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006), estão intimamente ligadas ao processo evolutivo das TDIC e às transformações comunicacionais a elas subjacentes. Os letramentos digitais envolvem, desse modo, o engajamento em práticas de construção de sentidos, mediadas por textos diversos, que são produzidos, enviados, editados em meio digital.

Embora seja um conceito recente, este, consoante Buckingham (2008, 2010), tem influências provindas das concepções dos letramentos computacional e midiático que se fundamentam no desenvolvimento de habilidades técnicas para manipular *software* e obter informações básicas como cortar, salvar, criar um novo documento. No entanto, essa visão tem adquirido novos contornos com o desenvolvimento das TDIC, de maneira que o conceito de letramentos digitais aqui adotado contempla não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas uma apropriação crítica para saber encontrar, criar, selecionar e utilizar informações e conteúdos.

Reafirmando as influências do conceito de letramento midiático, Buckingham (2010) pontua quatro elementos percebidos por ele como insumos teóricos basilares na compreensão

dos letramentos digitais. Para o autor, na construção de ambos os conceitos, devem ser considerados elementos, como: representação, língua, produção e audiência. O item representação destaca que todas as mídias compreendem uma representação ideológica implícita, ou explícita, cabendo aos usuários perceberem e refletirem quais grupos e interesses estão sendo contemplados e quais estão sendo silenciados.

O item língua aborda os usos que fazemos desta em práticas comunicativas, cabendo ao leitor/usuário compreender o seu funcionamento em contextos diversos, ou seja, requer o conhecimento das estruturas e normas linguística e como adaptá-las, visto que a linguagem utilizada para interagir em *chats*, por exemplo, não é mesma de um artigo científico. No item produção, o autor ressalta a influência do que é produzido e acessado, e a necessidade de questionarmos quem está produzindo o que, para quem e com qual propósito. O elemento produção trata da adequação ao público, segurança de dados e apelos comerciais presentes nos conteúdos. Já o último aspecto destacado, a audiência, envolve o acesso do usuário, suas formas de navegar e interagir, considerando as diversas formas de utilização de uma mesma interface a depender do perfil do usuário.

Neste sentido, os letramentos digitais envolvem reflexão e percepção crítica para tomadas de decisões, assim como análise do conteúdo acessado ou produzido. Ainda que não se limite ao desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais para manipular os recursos tecnológicos, essas habilidades não são descartadas, e sim ampliadas, contemplando transformações nas formas de agir e pensar. Bawden (2008) pontua alguns aspectos os quais ele considera centrais para constituição de um cidadão digitalmente letrado. Em seu entender uma pessoa letrada digitalmente é aquela capaz de ler e compreender textos em contextos digitais e não digitais em sua multimodalidade, além de criar, avaliar e comunicar informações, apresentando conhecimentos para criar e acessar diferentes mídias.

Para melhor compreensão do termo e sua diversidade, apresento no quadro 3 alguns exemplos, adaptados dos estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Os autores dividem os letramentos digitais, levando em conta as relações que estes estabelecem com diferentes categorias, como linguagem, informação, estabelecimento de conexões e redesenho. Apesar de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) conceituá-los como habilidades, optei por seguir a linha teórica dos estudos dos novos letramentos que fundamenta esta tese e por apresentar os letramentos digitais destacados a seguir como práticas sociais.

Quadro 3: Tipos de letramentos digitais

Foco na linguagem	
Letramento impresso	Prática de leitura, compreensão e criação de textos escritos, envolve também conhecimento linguístico.
Letramento em SMS	Práticas comunicativas com as novas linguagens emergentes em meio digital (ex.: gírias, abreviações, linguagem técnica).
Letramento em hipertexto	Prática de utilização e processamento de <i>hiperlinks</i> estabelecendo conexões diversas.
Letramento em multimídia	Prática de criar textos multimodais mesclando imagens, sons e movimento (<i>blogs, vlogs, fanfiction, etc.</i>).
Letramento em jogos	Prática de transitar e interagir em ambientes de jogos.
Letramento móvel	Prática de navegar e se comunicar em dispositivos móveis incluindo a internet das coisas (ex.: uso dos <i>QR codes</i>).
Letramento em codificação	Prática de leitura, criação e modificação de códigos.
Foco na informação	
Letramento classificatório	Prática de classificar, como, por exemplo, a criação de <i>tags</i> e índices.
Letramento em pesquisa	Prática de uso eficiente de ferramentas de busca.
Letramento em informação	Prática de avaliação crítica de conteúdo e informações, além de seleção e análise.
Letramento em filtragem	Prática de filtragem e triagem de informações.
Foco em conexões	
Letramento pessoal	Prática de utilização de interfaces para criar, manter, modificar uma identidade <i>online</i> .
Letramento em rede	Prática de criar, comunicar, interagir em comunidades <i>online</i> e redes colaborativas, sejam profissionais ou pessoais.
Letramento participativo	Prática de criação e engajamento em redes de inteligência coletiva.
Letramento intercultural	Prática de transitar, interagir, interpretar, comunicar em diferentes contextos culturais.
Foco no (re)desenho	
Letramento remix	Prática de ressignificar textos (imagens, sons, vídeos, etc.) partindo de transformações/edições em insumos preexistentes.

Fonte: Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Conforme a diversidade de letramentos digitais apresentados no quadro, destaco que, a depender da atividade a ser realizada, estes não operam de maneira isolada, sendo vários letramentos combinados e acionados em um embricamento de saberes e práticas. Por exemplo, uma postagem de texto informativo em rede social pode demandar práticas de leitura, estabelecimentos de conexões, utilização de dispositivos móveis, pesquisa, seleção, utilização de ferramentas de buscas, só para citar algumas. Nesta pesquisa, a compreensão destes conceitos se faz pertinente, tendo em vista que, ao propor a autoria de recursos didáticos com o uso das TDIC, analiso também os letramentos digitais mobilizados nestas práticas e as contribuições que agregam à formação do professor-autor.

Ao abordar os letramentos digitais no âmbito educacional, Buckingham (2008) ressalta a relevância de prepararmos os alunos para atuar de maneira crítica perante essas mídias, pois estas não são neutras, bem como não são neutros os elementos que condicionam a difusão ou limitação do seu acesso a determinados grupos sociais. Dessa forma, assim como fora da escola os estudantes utilizam a internet, computadores, celulares, se engajam em redes sociais ou práticas de jogos digitais como meios de expressão sociocultural, o autor enfatiza a pertinência da escola adotar os referidos recursos sob a mesma ótica, isto é, como uma maneira de mediar as representações de mundo e suas vivências experimentando e explorando recursos.

Dias (2012) apresenta os letramentos digitais como elemento necessário à formação do professor de inglês na/cultura digital. A autora destaca a importância de não apenas preparar este profissional para a manipulação técnica de interfaces, mas também para um uso que envolva experimentação, seleção e análise crítica de aparatos e interfaces, levando em conta que as telas e os ambientes digitalizados tornaram-se espaços relevantes de usos e construção de linguagens nas práticas sociais da contemporaneidade.

Todavia, Dias (2012) destaca que, no contexto brasileiro, muitos professores ainda não possuem expertise para uso destes recursos em consonância com uma educação linguística crítica, o que se configura como uma lacuna em seu processo formativo. Em conformidade com esta realidade e com a pretensão de intervir nesta lacuna, foi que propus uma pesquisa envolvendo a formação para autoria mediante o uso das TDIC. Desta maneira, dando continuidade, no próximo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos do estudo, percorrendo sobre a pesquisa-formação desenvolvida e o curso de extensão *online* ministrado na condição de atividade formativa. Além disso, trato dos instrumentos de produção de dados e os procedimentos de análise.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é antes de tudo inquietar-se, é questionar a realidade procurando respostas sempre temporárias, pois, no contato com estas, novas inquietações engendram-se, levando-nos a uma busca incessante por novas respostas e explicações (SANTOS, 2019, p. 122).

Neste capítulo, discorro sobre o percurso metodológico adotado no estudo. Primeiramente, apresento a natureza e contexto da investigação e os seus delineamentos no paradigma qualitativo. Em seguida, abordo a modalidade de pesquisa aqui adotada, a pesquisa-formação, e como esta foi realizada no âmbito desta tese, descrevendo a plataforma adotada como ambiente virtual de aprendizagem, o curso de extensão ministrado e os seus participantes. Finalizo tratando das etapas da pesquisa-formação, dos instrumentos de pesquisa utilizados e como os dados foram produzidos ao longo do curso de extensão. Além disso, destaco os critérios para análise destes dados.

5.2 Natureza da pesquisa

Considerando que o estudo ora proposto visa não apenas analisar uma determinada situação, mas intervir nesta de maneira a transformá-la por meio de uma ação conjunta entre a pesquisadora e participantes, o paradigma qualitativo mostrou-se mais apropriado aos propósitos de pesquisa. Segundo Gibb (2009), a pesquisa qualitativa requer uma maior aproximação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo por meio da análise de experiências, documentos, interações, buscando diversos meios de explicar e entender acontecimentos socioculturais de determinados grupos e indivíduos. O autor ressalta ainda o papel do pesquisador neste tipo de investigação, sendo este percebido como parte integrante do campo em estudo. Dessa forma, a pesquisa qualitativa, ao ter por objetivo investigar os acontecimentos e fenômenos em seus contextos naturais, observando suas particularidades, em muitos casos, requer que o pesquisador se insira nestes contextos, ambientes e/ou grupos, analisando-os “de dentro” (GIBB, 2009).

Em consonância com este autor, Flick (2009) enfatiza a relevância da pesquisa qualitativa para o estudo das diferentes relações sociais e a subjetividade que os envolvidos imprimem nestes processos de interação. Este pensamento converge com os estudos de André (2009), quando afirma que investigações desta natureza proporcionam uma visão holística dos acontecimentos, dando voz aos participantes e ênfase aos seus posicionamentos. Ao abordar as

diferentes perspectivas que os participantes do estudo apresentam sobre um mesmo problema, a pesquisa qualitativa é construída no diálogo entre “as vozes dos participantes e as reflexões do pesquisador” (Flick, 2009, p. 56). A pesquisa qualitativa desenvolvida neste estudo, ao ouvir as vozes dos participantes, buscou ainda instigar transformações em seus contextos de ação partindo de experiências teórico-práticas.

Tendo como foco a autoria de recursos didáticos para o ensino de língua inglesa crítico, com a utilização de interfaces digitais e a formação do professor para as referidas práticas, apresento a seguinte problemática para investigação: Quais as potencialidades da autoria colaborativa de recursos didáticos, sob a ótica dos letramentos digitais e crítico, para a formação inicial do professor de língua inglesa na/da cultura digital? No intuito de responder ao questionamento, foi realizada uma pesquisa-formação, envolvendo os participantes em práticas autorais e também em momentos de reflexão sobre a formação inicial do professor de LI.

O objetivo geral foi analisar de que maneira o processo de autoria colaborativa de recursos didáticos, na perspectiva dos letramentos digitais e crítico, auxilia na formação inicial do professor de língua inglesa crítico e no desenvolvimento de habilidades para atuar no contexto da cultura digital.

Para alcançar este propósito, tomei por fundamento os seguintes objetivos específicos: a) evidenciar o papel das TDIC no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa; b) investigar como o processo de autoria colaborativa de recursos didáticos mobiliza os letramentos digitais e o letramento crítico; c) delinear os desafios que se apresentam para a formação do professor de língua inglesa autor e crítico na cultura digital; d) identificar habilidades/saberes necessários ao professor de inglês para a elaboração de recursos didáticos sob perspectivas críticas. A pesquisa-formação realizada neste estudo, teve como *locus* o curso de extensão *online* “Tecnologias digitais e ensino de língua inglesa crítico”, que será apresentado em mais detalhes na seção 5.2.1.

Para Nóvoa (2004, p. 15), a pesquisa-formação é “[...] um processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelos docentes”, o que sugere uma íntima relação entre pesquisa-formação e experiências. Este tipo de estudo tem por objetivo investigar o universo da atividade docente, tomando por fundamento suas vivências. A pesquisa emerge, portanto, das problemáticas vivenciadas nas práticas do professor pesquisador, compreendendo possíveis mudanças nos contextos investigados (SANTOS, 2019).

Por envolver essa intervenção em determinadas realidades, a pesquisa-formação está inserida no âmbito das pesquisas aplicadas, participativas e colaborativas, tendo fortes influências da pesquisa-ação. Estudos desta natureza rompem com paradigmas e

epistemologias tradicionais e com as dicotomias nas relações entre pesquisador e objeto de estudo, sendo o pesquisador e os participantes considerados como integrantes de um mesmo processo de construção e socialização de saberes e experiências (MADDALENA, 2018).

Silva (2018) ressalta que, na pesquisa-formação, a subjetividade do pesquisador é evidenciada sem, no entanto, abalar a validade ou qualidade do saber científico-acadêmico em construção. Os envolvidos são igualmente percebidos como participantes do estudo, compartilhando espaço de pesquisa em um processo de formação e autoformação, ou seja, o pesquisador se forma ao desenvolver sua proposta de estudo formativa. Por esta razão, utilizo o termo “participantes” para me referir aos “sujeitos” de pesquisa, ao tempo em que também me vejo na condição de participante.

Ao proporcionar que os professores reflitam sobre suas experiências, Ribeiro e Santos (2016) percebem a pesquisa-formação como oportunidade de ressignificar a atividade docente, levando em conta novos espaços e tempos nos quais suas vivências ocupam papel fundamental. Em consonância com essas autoras, Bragança e Oliveira (2011) abordam o papel das experiências e completam dizendo que, a depender da intensidade, estas podem, de fato, conduzir a transformações nas práticas. Contudo, não basta apenas experienciar, mas refletir criticamente sobre o que foi vivenciado e, a partir deste movimento, suscitar possíveis mudanças.

No tocante à formação de professores, este é um processo complexo que, ao longo dos tempos, vem passando por transformações de maneira a atender demandas sociais, econômicas e culturais, sendo influenciado por estes aspectos. A formação de professores, neste íterim, não fica alheia às influências das práticas sociais interativas, participativas e colaborativas decorrentes dos processos de comunicação em rede, mediados e intensificados por tecnologias digitais (RIBEIRO; SANTOS, 2016).

Partindo de considerações sobre processos educativos em meio digital e de experiências com práticas de educação *online*, Santos (2005, 2019) propõe uma atualização das concepções de pesquisa-formação, de maneira a adaptá-la aos contextos formativos presentes nas práticas sociais da cultura digital. A autora entende como educação *online* as práticas criativas, interativas, colaborativas e autorais ocorridas com mediação das TDIC, seja de maneira não presencial ou em formatos híbridos. Ao atualizar o conceito de pesquisa-formação, Santos (2005, 2019) propõe o que denomina de pesquisa-formação na cibercultura.

A pesquisadora previamente mencionada destaca alguns aspectos basilares ao abordar a pesquisa-formação na cibercultura, justificando sua adoção em pesquisas recentes envolvendo educação *online* e formação de professores. Realizar este tipo de pesquisa significa não apenas

utilizar *softwares* para coletar dados, mas, primeiramente, se envolver nessas novas práticas mediadas pelas TDIC, produzindo dados de maneira autoral e colaborativa. Santos (2019, p. 20) enfatiza ainda que “não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência”, pois, no âmbito da cultura digital, a atividade docente também envolve a apropriação dos espaços mediados por tecnologias digitais como campo de investigação.

Partindo de uma concepção de cibercultura como a cultura do nosso tempo, fortemente marcada pelas tecnologias digitais e pela comunicação em rede, exercendo influência nos meios de produção e circulação de informações (LÉVY, 1999; SANTOS, 2005, 2019) a pesquisa-formação na cibercultura entende a prática docente em ambientes digitais como espaço de pesquisa e construção de conhecimentos. Estas práticas implicam em novas experiências de leitura e escrita em ambientes hipermidiáticos e na imersão em atividades mediadas por interfaces digitais distintas, a exemplo das que são encontradas em alguns ambientes virtuais de aprendizagem (MADDALENA; D’AVILA; SANTOS, 2018).

Tendo em vista que, neste estudo, proponho uma pesquisa-formação partindo da oferta de um curso *online* envolto em práticas de letramentos digitais com estudantes de Licenciatura em Letras Língua Inglesa, isto é, professores de inglês em formação inicial, a adoção dos preceitos da pesquisa-formação na cibercultura mostrou-se adequada aos seus propósitos. Cabe destacar que a intenção do curso não foi apenas utilizar aplicativos, mas também explorar o potencial pedagógico destes recursos, provocando reflexões a partir da experimentação e do aprender fazendo.

Em observância aos princípios éticos, antes de iniciar a pesquisa, o projeto foi submetido ao comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas, tendo sido aprovado sob parecer consubstanciado número 3.391.093. A anuência da instituição na qual o estudo foi realizado, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, também foi obtida mediante contato prévio com a gestora responsável. Na próxima seção, apresento o *locus* e os participantes do estudo com maiores delineamentos sobre a pesquisa-formação realizada.

5.2 Locus e participantes do estudo

Os participantes selecionados para este estudo foram estudantes do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, Campus VI. A UNEB, que apresenta a sua sede estabelecida na capital do estado, Salvador, foi fundada em 1983 e possui um caráter multicampi apresentando 24 *campi* e 29 departamentos presentes nas diversas regiões da Bahia. O Campus VI, compreendendo o Departamento de Ciências Humanas, encontra-se na região

do Sertão Produtivo, no município de Caetité⁷. No que concerne aos cursos ofertados, este departamento oferece graduação em licenciatura em Letras Português e Literaturas, Letras Língua Inglesa e Literaturas, História, Geografia, Ciências Matemáticas, Ciências Biológicas, Engenharia de Minas e Licenciatura em Música. O Campus VI possui ainda 5 (cinco) programas de pós-graduação *latu sensu*, um mestrado profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade e convênio de Doutorado Interinstitucional - Dinter, com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas do Campus VI, escopo deste estudo, é proveniente do curso de Licenciatura Plena em Letras com a Habilitação dupla em Português e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas, implantado no ano de 1994. No ano de 2004, após processo de redimensionamento curricular, os cursos da UNEB foram reformulados dando origem a novos currículos e, em muitos casos, novos cursos, dentre eles o curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas, porém ainda vinculado ao colegiado de Letras Português. Em 2008, este currículo foi novamente alterado visando atender a demandas legais e político-pedagógicas que conduzem as reformas curriculares, sendo, em 2010, desmembrado do curso de Letras Português, passando a ser gerido por colegiado próprio.

O curso de Letras Língua Inglesa do Campus VI, desde a sua implantação, tem assumido o compromisso com a formação do professor de inglês, envolvendo não apenas estudantes residentes no município, como de várias cidades da região do Sertão Produtivo. Levando em conta que a formação de professores se constitui atividade complexa e transitória que acompanha as demandas socioculturais, educacionais e econômicas de seu tempo (RIBEIRO; SANTOS, 2016), esta requer constante processo de atualização e revisão de propostas. Neste sentido, no ano de 2019, o referido curso encerrou um novo processo de redimensionamento, apresentando novas alterações no currículo. No que concerne ao programa de componentes curriculares e as últimas mudanças efetivadas, atendo-me mais detidamente aqueles que compreendem de maneira direta a formação para o uso das TDIC em práticas pedagógicas, por dialogarem com os propósitos deste estudo.

Até o ano de 2019, o referido curso concentrava a formação para uso das tecnologias digitais apenas em um componente curricular denominado de Novas Tecnologias, ofertado nos últimos semestres. Todavia, com o último processo de redimensionamento curricular, este

⁷ As informações sobre o curso de Letras Inglês e a UNEB apresentadas nesta seção estão disponíveis no projeto pedagógico do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas e na página da instituição em: <https://portal.uneb.br/caetite/cursos/letras-lingua-inglesa/> .

apresenta novas possibilidades de abordagem da temática em novo currículo, para alunos ingressantes a partir do primeiro semestre de 2020. Contudo, com a emergência do contexto pandêmico, o novo currículo entrou em vigência apenas no início de 2021, ainda não apresentando resultados das suas novas propostas.

Esta reformulação curricular, pela qual todos os cursos de licenciatura da instituição passaram, visou, dentre outras coisas, atender exigências legais em observância ao que dizem as resoluções CNE/CP, de 2 de julho de 2015 e CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019⁸ que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e também institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

A resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019, ao definir as novas diretrizes para a formação inicial em nível superior, estabelece uma maior articulação entre teoria e prática, de maneira a formar egressos aptos a promoverem diálogos com contextos locais. Além disso, pressupõe maior ênfase na formação para uso das TDIC aprimorando as práticas pedagógicas para que elas possam promover espaços e reflexões sobre diferentes linguagens e seus usos. O documento, em consonância com o artigo 62 da LDB, estabelece que a formação inicial de professores deve tomar por referência a BNCC, assumindo o compromisso de desenvolver nos licenciandos as competências gerais previstas na base. Em outras palavras, para que o futuro professor possa desenvolver as referidas competências em seus aprendizes, é preciso que, primeiramente, desenvolvam em si mesmos. No que tange às competências gerais relacionadas ao uso das tecnologias digitais e letramentos digitais, a competência geral número 5 da BNCC aborda a utilização, criação e compreensão das TDIC de maneira reflexiva e ética em práticas sociais, exigindo uma formação para autoria e apropriação crítica destes recursos.

Em observância a estas regulamentações e orientações normativas, a formação para uso das TDIC no curso de Letras Língua Inglesa da UNEB, Campus VI, passa a ser abordada em três novos componentes, que contemplam o uso destes recursos em uma articulação teórico-prática desde os semestres iniciais sendo eles: Prática Pedagógica II, Prática pedagógica III e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação Aplicadas ao Ensino de Língua Inglesa.

A ementa do componente Prática Pedagógica II, ofertada para alunos do segundo semestre, propõe uma reflexão sobre a formação do professor de LI, ressaltando que este profissional adote uma postura crítica em suas práticas, o que reafirma a necessidade da

⁸ Resolução CNE/CP, de 2 de julho de 2015. Disponível em: [rcp002_15 \(mec.gov.br\)](https://arquivos.cne.cnpq.br/arquivos/cne_cp/2015/07/20150702_01.pdf)

Resolução CNE/CP n ° 2 de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: [rcp002_19 \(mec.gov.br\)](https://arquivos.cne.cnpq.br/arquivos/cne_cp/2019/12/20191220_02.pdf)

promoção de práticas de letramento crítico ao longo da formação e para o uso das TDIC. Além disso, suscita discussões sobre os novos letramentos e as tecnologias digitais, destacando as implicações das TDIC nas transformações nas formas de aprender e ensinar. A figura 4, com a ementa do componente, mostra ainda que esta viabiliza um maior diálogo entre teoria e prática e maior aproximação com a educação básica, uma vez que parte da carga horária deverá ser utilizada para promover projetos nestes contextos.

Figura 4 - Ementa do componente Prática Pedagógica II

EMENTA							
COMPONENTE CURRICULAR	DIMENSÃO DE FORMAÇÃO	CÓDIGO	CREDITAÇÃO				CARGA HORÁRIA
			T	P	TB	TOTAL	
Prática Pedagógica II	PR						75
Reflexão sobre a Formação do professor de Língua Inglesa e sobre uma postura crítica-reflexiva desse profissional da Educação. Discussão sobre letramentos e novos letramentos e sobre as tecnologias da informação e comunicação e seus impactos nas novas formas de se ensinar e de se aprender. (Das 75hs/a, 30hs/a serão cumpridas em projetos de extensão voltados para a sala de aula de Língua Inglesa na Educação Básica).							

Fonte: Projeto do curso de Letras Inglês.

Estas proposições permitem que o licenciando possa vivenciar, desde o início do curso, o contato com a sala de aula, experimentando práticas de ensino com as TDIC. O segundo componente adicionado ao currículo foi Prática Pedagógica III, ofertado no terceiro semestre.

Figura 5: Ementa do componente Prática Pedagógica III

EMENTA							
COMPONENTE CURRICULAR	DIMENSÃO DE FORMAÇÃO	CÓDIGO	CREDITAÇÃO				CARGA HORÁRIA
			T	P	TB	TOTAL	
Prática Pedagógica III	PR						105h
Estudo de diferentes métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira e as relações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a discussão da era pós-método. Discussão sobre a abordagem intercultural de ensino de línguas em diversos contextos sócio educacionais, escolares e não escolares. Análise e elaboração de recursos didáticos de naturezas diversas – o livro didático, as novas tecnologias de informação e comunicação etc.– quanto às suas características e funcionalidade para os diferentes contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na Educação Básica, considerando questões étnico-raciais, de gênero e de faixa geracional. Produção e aplicação de oficinas com recursos didáticos alternativos (das 105hs/a, 30hs/a serão cumpridas em projetos de extensão voltados para a sala de aula de Língua Inglesa na Educação Básica).							

Fonte: Projeto do curso de Letras Inglês.

O componente trata dos diferentes métodos do ensino de línguas e do pós-método, que transcende uma visão de ensino de inglês baseada em métodos de ensino, trazendo uma abordagem na qual o professor é autor dos próprios recursos didáticos, partindo das considerações dos seus contextos de atuação e necessidades dos aprendizes (KUMARAVADIVELU, 2012). A Prática Pedagógica III propõe a autoria e análise de recursos diversos, inclusive com os usos das TDIC, bem como de projetos de utilização destes recursos na educação básica.

O terceiro componente, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, ofertado no sexto semestre, é uma ampliação da proposta da disciplina Novas Tecnologias que já fazia parte do currículo. Conforme ementa disponibilizada na figura 6, além da análise e aplicabilidade de tecnologias diversas no processo ensino-aprendizagem de inglês, o componente aborda os contextos nos quais essa mediação se concretiza, o que leva a inferir que envolve uma preparação para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem.

Figura 6 - Ementa do Componente Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa

EMENTA							
COMPONENTE CURRICULAR	DIMENSÃO DE FORMAÇÃO	CÓDIGO	CREDITAÇÃO				CARGA HORÁRIA
			T	P	TB	TOTAL	
Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa	DP						60
Abordagens sistemáticas das tecnologias digitais da informação e da comunicação e a sua aplicabilidade no ensino da LI incluindo a utilização do computador em sala de aula, lousa eletrônica, multimídia e educação à distância. Analisa as potencialidades pedagógicas das TDICs, considerando os principais objetos de aprendizagem existentes. Aborda os diferentes contextos de ensino de língua inglesa mediados pela TDIC							

Fonte: Projeto do curso de Letras Inglês.

Portanto, as alterações observadas no currículo em evidência apontam para possibilidades de mudança na formação inicial do professor de inglês. O novo currículo oferece espaços de interlocuções teórico-práticas mais amplos, em direção a uma formação para a educação *online*, envolvendo autoria e personalização de ambientes e recursos no intuito de superar práticas pedagógicas transmissivas. Estas alterações, com acréscimos e transformações nas ementas dos componentes, demonstram um alinhamento do curso de Letras e da formação inicial de professores com as exigências para atuar em novos contextos de ensino-aprendizagem de LI na

cultura digital. Cabe destacar que estas aproximações dependerão sempre do trabalho desenvolvido pelo professor, uma vez que uma mudança curricular não implica, por sua vez, em alterações na prática, sendo preciso promover estas mudanças por meio de ações.

A escolha desta instituição como *locus* de investigação justifica-se pela sua seriedade e comprometimento no que se refere à formação de professores e pelo meu vínculo como professora formadora e também estudante egressa. Dessa forma, após anuência da gestora da instituição para realização da pesquisa, com o fito de colaborar com transformações na formação inicial e intervir frente a problemática identificada, propus a oferta de um curso de extensão com propósitos formativos.

Os participantes do estudo foram estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Letras Inglês previamente apresentado, que se inscreveram no curso de extensão “Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Inglesa Crítico”. Considerando que as atividades propostas no curso de extensão foram configuradas como dados do estudo, a participação no curso, por sua vez, implicou na participação na pesquisa. Estas informações, assim como demais questões éticas, foram esclarecidas em um vídeo introdutório utilizado como primeiro contato com os participantes, em decorrência da impossibilidade de contato presencial.

No que tange ao curso de extensão ministrado, este foi previamente cadastrado no sistema de gerenciamento de eventos da UNEB para que os interessados pudessem efetuar a inscrição. Foram ofertadas a princípio 25 vagas, mantendo o número de participantes da proposta inicial de pesquisa, elaborada antes da pandemia. Nesta primeira versão, o curso seria ofertado de maneira híbrida, com momentos *online* e encontros presenciais a serem realizados nas dependências do laboratório de idiomas da instituição. Este número de vagas levava em consideração o espaço físico do laboratório e número de estudantes que o mesmo comporta, bem como o número de computadores que seriam utilizados. No entanto, a transposição para a modalidade *online* exigiu algumas reconfigurações, permitindo um aumento do número de vagas para atender às demandas do público, sem inviabilizar a análise do estudo com uma sobrecarga de dados e informações.

Como as vagas esgotaram no primeiro dia de inscrição, alguns estudantes entraram em contato solicitando uma ampliação da oferta. Atendendo à solicitação, foram disponibilizadas mais 5 (cinco) vagas, totalizando 30 (trinta) inscrições realizadas. Apesar deste número de inscrições efetivadas, considereei como participantes aqueles que, além de se inscreverem, cumpriram todas as atividades, concluindo o curso, e que participaram da entrevista *online* final e preencheram o questionário no início do curso. Além disso, foram observados os critérios de inclusão e exclusão pontuados no projeto de pesquisa. Como critério de inclusão, enfatizei a

necessidade de que os participantes fossem estudantes da UNEB - Campus VI, devidamente matriculados no curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. Nos critérios de exclusão, destaquei que não poderiam participar da pesquisa estudantes que ainda estivessem cursando o primeiro semestre do referido curso; aqueles que não dispusessem de tempo para participação da pesquisa; e os estudantes que não realizaram inscrição no curso de extensão.

Todos os 30 (trinta) participantes inscritos preencheram o questionário eletrônico, de caráter diagnóstico, disponibilizado no início do curso. Porém, por várias razões, intensificadas com o contexto de isolamento social, como problemas psicológicos, necessidade de atenção à saúde de familiares e ainda contratempos tecnológicos, como falta de acesso a computadores e limitações nos celulares, alguns dos inscritos suspenderam a participação no curso de extensão.

Dos 30 (trinta) inscritos, 26 (vinte e seis) cumpriram todas as atividades. Destes, 26 (vinte e seis), 1 (uma) participante respondeu apenas uma das questões da entrevista *online*, ao final do curso, não retornando meu contato para envio e resposta dos demais questionamentos. Outra participante, apesar de ter se envolvido em todas as etapas da pesquisa, enquadrava-se nos critérios de exclusão por ser aluna iniciante do curso de Letras Inglês, estando no primeiro semestre. Sendo assim, as informações produzidas por esta participante não foram consideradas nos dados do estudo. Na tabela abaixo, exponho mais claramente estas informações.

Tabela 1 - Participantes da pesquisa

Inscrições realizadas no curso de extensão	30
Participantes que preencheram o questionário	30
Participantes que concluíram todas as atividades do curso	26
Participantes que realizaram a entrevista	25
Participante que se enquadrou nos critérios de exclusão	1
Total de participantes do estudo - 24	

Fonte: Informações organizadas pela autora.

Isto posto, fizeram parte do estudo 24 (vinte e quatro) estudantes de Licenciatura em Letras Inglês de semestres distintos, considerando também aqueles que estavam em semestres irregulares. O público foi escolhido partindo do meu interesse e envolvimento com a formação inicial do professor de LI e da necessidade de maior preparo deste futuro professor para uso pedagógico das TDIC, com ênfase na autoria de recursos didáticos que atendam a contextos locais e globais em uma perspectiva de língua como prática social.

Considerando que a maior parte dos participantes foram mulheres (23 do total de 24) e que os trechos que selecionei para dialogar ao longo da análise reverberam as vozes deste universo feminino, opto por “transgredir a norma” e me referir aos integrantes da pesquisa também no feminino, a partir deste momento. Cabe destacar que, dentre as participantes do estudo, há aquelas que, mesmo ainda na formação inicial, já apresentam experiências como professoras de inglês, algo que ocorre com frequência nos cursos de licenciatura, conforme destaca Boa Sorte (2014), principalmente quando as licenciandas já possuem um nível de fluência no idioma estudado, adquiridos em centros de idiomas e/ou demais cursos privados ou públicos. Na tabela 2, destaco estas informações, ao tempo em que apresento o perfil das participantes.

Tabela 2 - Perfil das participantes

Semestres que estão cursando		Nº de participantes
Semestre que estão cursando no curso de licenciatura previamente apresentado	Terceiro	03
	Quarto	07
	Sexto	03
	Oitavo	06
	Semestre irregular	05
Experiência com o ensino de LI		Nº de participantes
Experiência com o ensino de LI	Sim	07
	Não	17
Experiências formativas com as TDIC		Nº de participantes
Formação para uso pedagógico das TDIC (cursos ou componentes curriculares cursados)	Sim	10
	Não lembram	02
	Não	12

Fonte: Dados do estudo.

As informações sobre formação e experiência com ensino de LI e o envolvimento prévio em cursos ou componentes curriculares para uso pedagógico das TDIC são relevantes, pois foram fatores que influenciaram no momento da autoria dos recursos didáticos.

Na condição de pesquisadora e ministrante do curso de extensão realizado, considero-me como participante do estudo, visto que, na pesquisa-formação, o pesquisador também se forma ao realizar a proposta formativa, mobilizando saberes junto aos demais participantes ao longo das atividades e discussões realizadas (MADDALENA, 2018; NÓVOA, 2004; SANTOS, 2019). Na sequência, apresento a plataforma *Schoology*, adotada como ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para ministrar o curso de extensão.

5.2.1 Conhecendo a plataforma *Schoology*

O *Schoology*, plataforma selecionada para ministrar o curso de extensão, *locus* deste estudo, é um sistema de gerenciamento de aprendizagem que permite ao professor criar e compartilhar conteúdos, materiais e atividades diversas gratuitamente, enquanto acompanha o desempenho e participação dos aprendizes. A plataforma foi fundada em 2007, tendo por foco estimular processos de aprendizagem envolvendo interação e colaboração. Com este intuito, possibilita que uma gama de recursos possa ser elaborada e compartilhada, sendo que as postagens feitas pelos usuários, assim como atualizações de perfis, podem ser comentadas e curtidas por todos que a elas tenham acesso.

Devido a estas características, Ardi (2017) ressalta que o *Schoology* permite que tanto o professor quanto o aluno conectem-se com seus pares e interajam, como fazem em redes sociais, a exemplo do *Facebook* e *Instagram*, em um processo colaborativo de socialização em rede. O autor recomenda a incorporação dessa em práticas pedagógicas de ensino de LI, por ter se mostrado recurso eficiente e motivador em suas experiências. Para ter acesso ao *Schoology*, basta realizar um cadastro no site inserindo *e-mail* e senha na aba em destaque na figura 7.

Figura 7 - Tela inicial do *Schoology*



Fonte: <https://www.schoology.com/>

O acesso aos cursos, matérias ou eventos nos quais o aluno esteja matriculado, após logar em seu perfil, dependerá da disponibilização de código de acesso por turma ou grupo, cabendo ao professor responsável a validação da inscrição ou matrícula. Por ser um espaço que

possibilita o contato entre escola e família, é possível criar perfis de acesso diferenciados como professor ou instrutor, aluno ou ainda pais de aluno, em caso de uso da plataforma por instituições de ensino que trabalhem com crianças e adolescentes. As opções de acesso são apresentadas na página inicial do *Schoology*, exposta na figura 7.

Em estudo realizado com a referida plataforma, Biswas (2013) pontua que, para que possamos implementar transformações necessárias na educação, é preciso superar a lacuna existente entre a falta de interesse dos aprendizes e os conteúdos trabalhados em sala, ou mesmo a forma como estes são abordados. Este diálogo entre o processo de aprendizagem e a realidade que o aluno vivencia pode instigar a participação em discussões e problematizações. Neste sentido, a utilização personalizada de AVA, plataformas ou redes sociais é destacada por Biswas (2013) como uma forma de estabelecer essa aproximação e, por consequência, auxiliá-lo no engajamento em diferentes debates, ao trazer para o contexto escolar um pouco das experiências de uso de interfaces digitais que vivenciam em seu cotidiano.

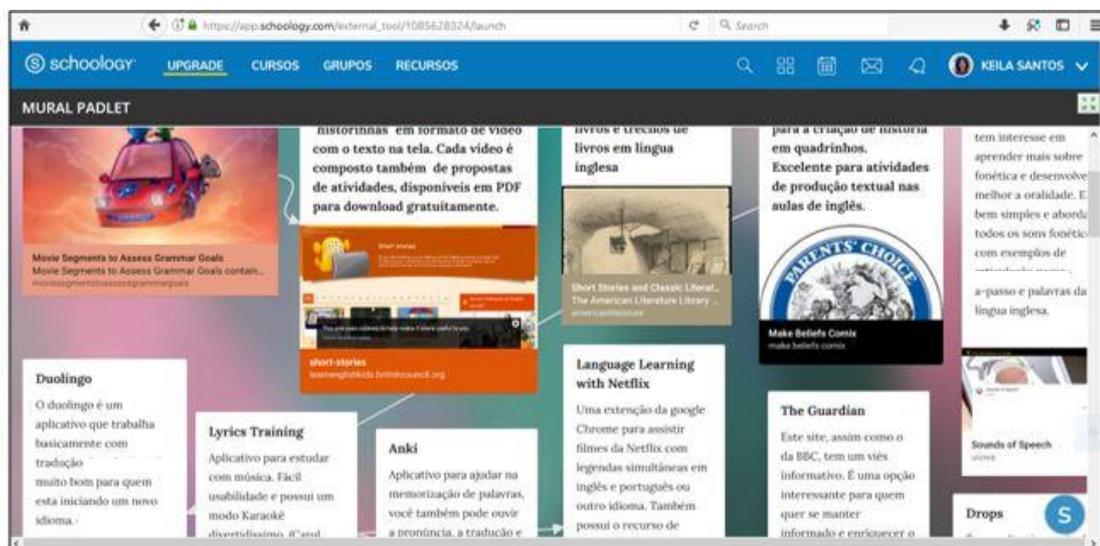
A escolha por esta plataforma não se deu de maneira aleatória, uma vez que muitos aspectos foram considerados e analisados. Para sua seleção, estabeleci um processo de curadoria participando de cursos *online*, experimentando diferenciadas interfaces e seus recursos. Dentre os ambientes visitados, o *Schoology* mostrou-se de fácil acesso e navegação, disponibilizando uma gama de recursos para o desenho de um AVA dinâmico e intuitivo.

Além de favorecer o compartilhamento de arquivos em formatos diversos (vídeos, imagens, sons), a plataforma permite a elaboração de atividades, *quiz*, criação de fóruns de discussão, grupos de trabalho, avaliações com questões abertas e de múltipla escolha, possibilitando ainda que o professor integre outras plataformas externas. No curso de extensão ministrado nesta pesquisa, para proceder à inserção de recursos externos, selecionei previamente aqueles que se mostraram mais pertinentes aos propósitos do curso. Dentre os recursos incorporados, cito, como exemplo: o *CmapTools* e outros aplicativos similares para a elaboração de mapas mentais das leituras sugeridas; o *Padlet* para elaboração de murais colaborativos; o *Google Docs* e seus recursos de autoria colaborativa e o *Big Blue Button*, plataforma de videoconferência *online* utilizada para estabelecer contato com as participantes.

A adoção de recursos diversos que apresentem múltiplas perspectivas de interação e criação são elementos destacados pelos novos letramentos e pelos pressupostos da educação *online* no qual o curso ministrado se fundamentou. Conforme pondera Santos (2019), ao elaborar um AVA, é necessário que as plataformas adotadas sejam ambientes hipertextuais e multimodais, nos quais os aprendizes transitem por diferentes espaços, linguagens e contextos, disponibilizando recursos de comunicação assíncrona e síncrona entre os pares. Na figura 8,

apresento um exemplo de como as plataformas externas podem ser visualizadas dentro do *Schoology*.

Figura 8 - Visualização de plataformas externas no *Schoology*



Fonte: A autora utilizando o *Schoology*.

Em observância às funcionalidades do *Schoology*, um recurso não identificado por mim na plataforma foi uma aba para comunicação síncrona, um *chat*, que avalio como sumamente importante para a comunicação entre participantes e docente, sendo a carência do recurso devidamente suprida com uso do aplicativo *WhatsApp*.

Após análise, experimentação e preenchimento de algumas lacunas, o *Schoology* foi selecionado, primeiramente, por oferecer interface semelhante às redes sociais, apresentando um ambiente amigável e de fácil utilização. Outro aspecto que justifica a escolha da plataforma é o fato de ser um ambiente baseado na computação em nuvem, que não requer instalação, ou vínculo com instituições, servidores ou suporte técnico para sua utilização, podendo ser adotado e utilizado por quem se interessar, por exemplo, um docente que deseje ministrar uma disciplina ou curso, conforme pontuam Rangel, Batista e Peixoto (2018). Os autores destacam que os AVA que apresentam sistemas de computação em nuvem possibilitam que os dados sejam armazenados, de forma que possam ser acessados em qualquer hora e lugar, não dependendo da instalação de programas ou assistência técnica.

Estudos recentes (ARDI, 2017; BISWAS, 2013; ROSY, 2018) têm destacado a utilização do *Schoology*, salientando a sua eficácia enquanto recurso motivador ao longo do processo de aprendizagem. Entretanto, é preciso salientar que o uso que se faz da plataforma e as maneiras de explorar os seus recursos que irão implicar no seu papel inovador ou não. Dessa forma, é

salutar que o professor analise previamente plataformas e seus recursos disponíveis, observando se estes atendem às demandas do público com o qual será utilizado.

Daud e Abdul (2017) percebem o *Schoology* como um recurso em potencial para instigar novas percepções autorais e colaborativas de ensino que se distinguem dos processos tradicionais. No entanto, ponderam a necessidade de transformações não apenas nos recursos, mas nas atitudes de professores e alunos, questionando se estes, de fato, estão preparados para atuar em ambientes de aprendizagem interativos. Em resposta ao questionamento suscitado pelos autores, acredito que nunca estaremos totalmente preparados para atuar nos referidos contextos, tendo em vista o acelerado processo de transformação das tecnologias digitais e das constantes inovações que nos surpreendem diariamente com algo novo a aprender. Resta ao professor um processo contínuo de formação e transformação em suas práticas, partindo do aprender fazendo.

Apesar de não ser objetivo desta seção analisar dados, apresento alguns posicionamentos das participantes do curso sobre o *Schoology*, visto que estes reafirmam os propósitos da plataforma como recurso educativo, colaborativo de acesso intuitivo e navegação amigável.

Gostei do ambiente virtual, achei muito simples navegar (...) você pode postar como se fosse um *Facebook*. Quem é familiarizado ao *Facebook*, por exemplo (...) acredito que não deve ter sentido dificuldade nenhuma (Pandora, entrevista *online*).

(...) a plataforma *Schoology* é muito interessante (...) é bem parecida com a rede social *Facebook*, você pode curtir, pode comentar. (...) gostei bastante, foi bem fácil (...) porque eu já havia participado de outro curso e a plataforma era bem difícil. E o *Schoology* é bem organizado, por pastas, né, tem o local dos comentários lá do pessoal, das pastinhas, bem organizado (...) No outro curso que eu fiz eu fiquei bem perdida em relação a isso e esse foi bem tranquilo para mim (Rita, entrevista *online*).

A plataforma *Schoology* foi de fácil acesso, não tive problemas nenhum. Gostei da interação da plataforma também, por permitir que a gente comentasse, que a gente curtisse o comentário do outro, isso promoveu uma interação maior entre todos que fizeram o curso. Apesar de estarmos longe, a plataforma permitiu esse contato entre a gente, essa discussão, essa interação (Júlia, entrevista *online*).

Como é possível acompanhar nas falas das participantes ao serem questionadas em entrevista quanto a usabilidade do *Schoology*, estas confirmam os aspectos positivos, as possibilidades de interação e organização de conteúdos. Apenas uma das participantes afirmou ter tido problemas de acesso utilizando o aplicativo em sua versão para celular. A plataforma pode ser acessada sem precisar de instalação, abrindo a página na internet, ou também

instalando o aplicativo, caso queira. A participante destacou que, com o aplicativo instalado, as atividades do curso demoravam para carregar ou não carregavam, o que ela não soube identificar se era uma problemática do recurso em si ou limitações em seu aparelho.

No que concerne aos recursos disponibilizados, o *Schoology* possui suporte para elaboração de atividades e materiais pedagógicos com inserção de vídeo, imagens, áudio, sendo possível gravá-los e enviá-los sem sair do ambiente. Além disso, é possível elaborar avaliações com questões subjetivas/dissertativas, múltipla escolha, falso ou verdadeiro, preenchimento de lacunas, dentre outras opções. Quanto aos recursos de gerenciamento, o professor pode lançar mão do uso de calendário, aba para registro de notas e frequência dos aprendizes, selos que podem ser adotados como instrumentos avaliativos ou motivacionais.

Como possibilidades de organização e *layout*, o professor ou instrutor pode sistematizar os conteúdos e materiais em pastas, dentro da aba da disciplina ou curso que esteja ministrando, e liberar as atividades e recursos para acesso gradativamente. O *Schoology* tem suporte para arquivos em vários formatos que podem ser hospedados e lidos dentro da própria plataforma sem precisar baixar. Dispõe ainda de uma aba para criação de grupos para realização de atividades colaborativas entre os alunos. Alguns dos recursos utilizados poderão ser melhor apreciados na seção seguinte, na qual procedo à apresentação do curso de extensão Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Inglesa Crítico.

5.2.2 O curso de extensão “Tecnologias digitais e ensino de língua inglesa crítico”

O curso de extensão proposto nesta pesquisa-formação teve como título “Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Inglesa Crítico” e foi ministrado no período compreendido entre 15 de junho e 26 de agosto de 2020, totalizando uma carga horária de 50 horas. Inicialmente, a proposta era de uma formação na modalidade híbrida, entretanto, com a pandemia do novo coronavírus e a impossibilidade de realizar encontros presenciais com as participantes, foi necessário efetivar algumas alterações para que o curso pudesse ser ofertado totalmente *online*, com o uso das TDIC.

Tendo por objetivo proporcionar momento formativo teórico/prático sobre a utilização pedagógica de algumas interfaces e recursos digitais, incentivando a autoria de recursos didáticos para ensino de LI crítico, o curso de extensão foi cadastrado no sistema de gerenciamento de eventos da UNEB para que os interessados pudessem efetivar a inscrição. Para tanto, este foi amplamente divulgado previamente via *e-mail*, redes sociais e pelo aplicativo *WhatsApp*, com o propósito de alcançar nosso público-alvo: estudantes do curso de

Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas da UNEB, Campus VI. Maiores informações sobre o curso podem ser encontradas no plano de curso disponível no Apêndice D.

Após o processo de inscrição, foi criado um grupo no aplicativo *WhatsApp* para estabelecer os primeiros contatos e fornecer orientações sobre o funcionamento do curso. Para este momento inicial, como não foi possível contato presencial com as participantes, enviei um vídeo introdutório contendo direcionamentos, além de informações sobre a pesquisa e os procedimentos éticos.

O vídeo introdutório continha uma apresentação pessoal na condição de professora e pesquisadora, destacando meu vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - PPGÉ UFAL e a Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Neste vídeo, evidenciei que o curso Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Inglesa Crítico fazia parte da minha proposta de estudo do doutorado. No vídeo, além de um tutorial de acesso à plataforma adotada como AVA, foram abordados aspectos concernentes às questões éticas, destacando orientações para leitura e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente enviado por *email*. Tais procedimentos e informações presentes no TCLE visaram orientar as participantes quanto ao início do curso, ao tempo em que fornecia informações sobre seu envolvimento na pesquisa, salientando os riscos, as vantagens e a liberdade de retirarem a sua participação do estudo, se assim desejassem. Além disso, as participantes foram orientadas quanto aos princípios éticos, tendo o sigilo da sua identidade assegurado no decorrer da análise e divulgação dos dados.

O curso de extensão constituiu espaço de produção dos dados, no qual o envolvimento das participantes ocorreu mediante o preenchimento de questionário, entrevista e realização das atividades propostas. Essas orientações iniciais, além de estarem presentes no vídeo introdutório, foram enviadas para o email de contato informado na ficha de inscrição.

Com relação à dinâmica do curso, este estava organizado em 7 (sete) unidades distribuídas em duas partes. A primeira parte apresentou um cunho mais teórico, abordando a socialização de leituras sobre TDIC, cultura digital e letramento crítico. Além das leituras e discussões, nesta etapa, as participantes visitaram e conheceram sites e interfaces para aprendizagem de línguas. A segunda parte apresentou caráter mais prático, uma vez que não foi apenas uma oportunidade para conhecer os recursos: as participantes também fizeram uso destes em práticas de autoria colaborativa. Ao final das sete unidades, foi disponibilizada uma última semana para socialização e discussão dos recursos produzidos. No quadro 4, apresento

a distribuição das unidades e as temáticas adotadas em cada uma delas, bem como as respectivas datas de execução.

Quadro 4 - Conteúdos abordados no curso

UNIDADES	TEMÁTICA	PERÍODO DE EXECUÇÃO
PARTE 1		
UNIDADE 1	Tecnologias digitais e cultura digital	15/06 a 23/06/2020
UNIDADE 2	Tecnologias digitais na aprendizagem da língua inglesa	24/06 a 30/06/2020
UNIDADE 3	Letramento crítico e ensino de LI na cultura digital	01/07 a 08/07/2020
PARTE 2		
UNIDADE 4	Autoria de recursos didáticos - o professor-autor	09/07 a 15/07/2020
UNIDADE 5	Criando (hiper)textos colaborativos	16/07 a 24/07/2020
UNIDADE 6	Criando vídeos	25/07 a 02/08/2020
UNIDADE 7	Criando Podcast	03/08 a 17/08/2020
SOCIALIZAÇÃO	Socialização e discussão das unidades didáticas criadas	17/08 a 26/08/2020

Fonte: Elaboração da autora.

As temáticas das primeiras unidades foram selecionadas em diálogo com os principais conceitos abordados no aporte teórico da tese, tendo em vista que os considero relevantes para constituição do professor-autor e crítico, alinhando, desta forma, os objetivos do curso e os propósitos da pesquisa. No que concerne à metodologia adotada, a proposta do curso se fundamentou nos pressupostos da educação *online*, partindo da utilização de recursos hipertextuais e multimodais, mesclando diversas formas de interação com a linguagem e informação. Segundo Maddalena (2018), a transição por diferentes interfaces e promoção de atividades que instiguem a colaboração são considerados pilares da educação *online*, assim como interação e autoria. Neste sentido, evidencio o diálogo existente entre os preceitos da educação *online* e a teoria dos novos letramentos (letramentos digitais e letramento crítico) e sua pertinência ao propósito deste estudo.

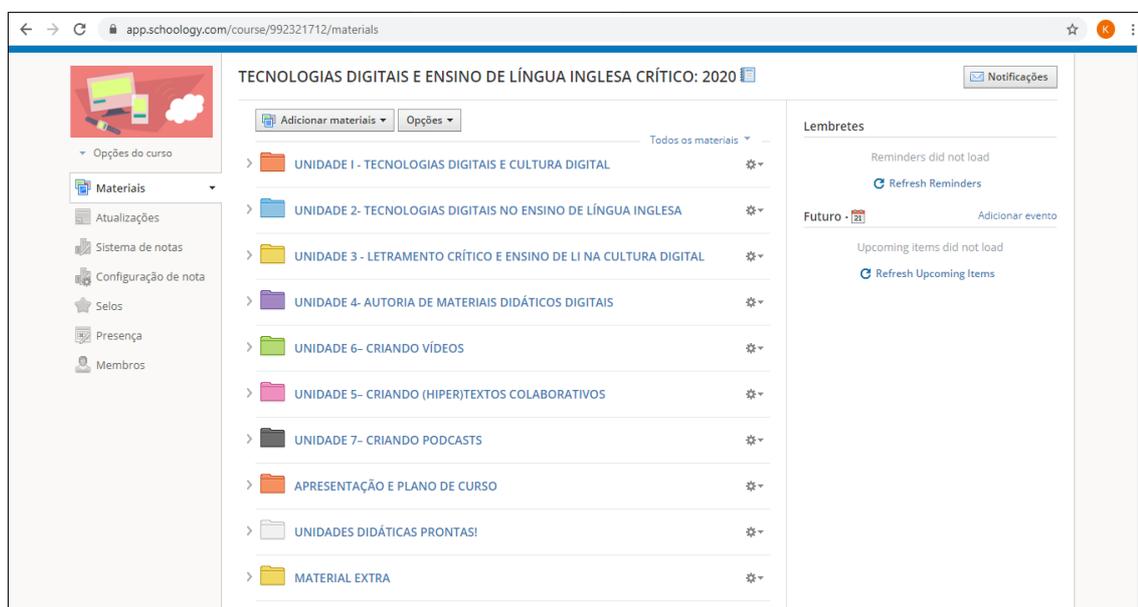
Ao tratar da educação *online*, Santos (2005, 2019) ressalta que esta ocupa lugar sócio-histórico específico, não se tratando de uma evolução da educação a distância (EAD), e sim uma nova modalidade de ensino que se instaurou com a cultura digital e as demandas deste novo contexto. Nesta modalidade, os processos de construção de conhecimento são mediados por tecnologias digitais em momentos presenciais, não presenciais ou híbridos, podendo-se fazer uso de atividades síncronas ou assíncronas. Na educação *online*, além de aprender com os

recursos disponibilizados, em um processo de autoaprendizagem, os alunos interagem entre si e com os professores favorecendo a construção colaborativa de saberes (SANTOS, 2019).

No decorrer do curso de extensão ofertado, lancei mão de atividades individuais e em grupos que promoveram a interação, discussão, reflexão, colaboração, pesquisa e autoria, utilizando recursos e interfaces digitais diversificadas. Cabe destacar que devido às necessidades do contexto pandêmico e às alterações em rotinas e horários de trabalhos, algumas participantes, antes da inscrição, entraram em contato para saber a respeito do funcionamento do curso, pois, mesmo apresentando interesse, a depender da proposta metodológica adotada, a participação seria inviável, seja por não dispor de tempo ou por estar compartilhando equipamentos com outras pessoas em suas residências.

Considerando estas questões, optei por atividades assíncronas, em sua maior parte, objetivando que as participantes pudessem gerenciar o tempo de envolvimento no curso e interação com os demais colegas da forma que lhes fosse mais pertinente, desde que respeitassem os prazos estabelecidos para conclusão. As unidades didáticas foram organizadas em pastas no *Schoology*, conforme figura 9.

Figura 9 – Organização das unidades no *Schoology*



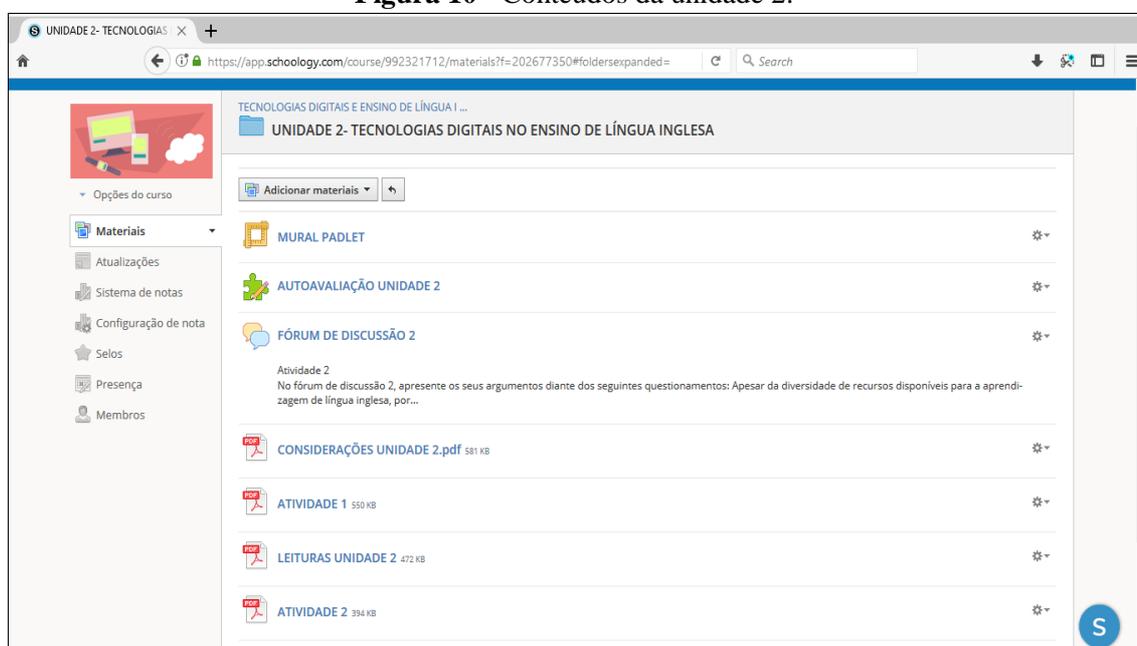
Fonte: Interface do curso de extensão no *Schoology*.

Os conteúdos foram liberados para acesso gradativamente, de maneira a não gerar uma sobrecarga de leituras e informações, e para que as participantes tivessem tempo para experimentar, de fato, os recursos sugeridos. Nas três primeiras unidades, sugeri o prazo de

uma semana para as atividades serem concluídas, e, na parte 2, na qual tiveram que criar recursos, as datas limites foram um pouco mais longas.

Na figura 10, apresento o ambiente de uma das unidades do curso com todas as atividades liberadas para acesso e como os conteúdos foram apresentados e disponibilizados. As atividades propostas em cada unidade foram diversificadas e encontravam-se dentro das pastas. Cada unidade apresentou um texto com considerações iniciais sobre a temática a ser abordada, sugestões de leituras (artigos, livros, notícias, vídeos, etc), atividades, fórum de discussão, autoavaliação e ainda *links* para acesso a outras plataformas que foram incorporadas e disponibilizadas para uso e conhecimento das participantes.

Figura 10 - Conteúdos da unidade 2.



Fonte: Interface do curso de extensão no *Schoology*.

Para melhor compreensão de como o curso foi ministrado, passo à descrição de cada uma das unidades, enfatizando as atividades e o papel das participantes em sua execução.

Unidade 1- Tecnologias digitais e cultura digital

As unidades foram pensadas de maneira que estas dialogassem umas com as outras, possibilitando, ao final, a elaboração de recursos didáticos, a saber, vídeo, *podcast* e hipertextos, compondo uma unidade didática para o ensino de LI sob perspectivas críticas. Cada unidade foi introduzida por mim em um vídeo gravado, apresentando os conteúdos a serem abordados,

com intuito de estabelecer contato mais próximo com as participantes. Os vídeos, hospedados no meu canal no *Youtube*, foram postados na aba de atualização do AVA do curso para acesso de todas. Na figura 11, trago como exemplo a primeira postagem no *Schoology*, com o vídeo inicial e algumas orientações para as primeiras tarefas e leituras.

Figura 11: Atividade introdutória do curso

KEILA SANTOS
Bom dia, pessoal!

Bem-vindos à nossa sala de aula no Schoology.

Abaixo nós temos o vídeo com as considerações sobre a nossa primeira unidade. Na aba "Materiais" vocês encontrarão as primeiras leituras, ok?

Ao longo da semana eu abrirei o fórum e a atividade 1 por que elas irão se fundamentar nas leituras dos textos sugeridos.

Ah, observem sempre o local no qual as atividades devem ser realizadas para que as informações não se percam. Algumas vocês irão interagir aqui pelos comentários, outras deverão utilizar a aba referente ao fórum, em outros casos utilizarão recursos fora do schoology por meios de links de acesso que irei disponibilizar.

Para nos conhecermos melhor, gostaria que vocês se apresentassem um pouco, nome, cidade, semestre, o que gostam de fazer ... digam algo sobre vocês aqui mesmo nos comentários! Se possível, coloquem foto nos perfis, ok?

Bons estudos!

INTRODUÇÃO UNIDADE 1
Enjoy the videos and music you love, upload original content, and share it all with friends, family, and the world on YouTube.

Ter Jun 16, MANHÃ at 9:06 manhã · Comentário · Curtir

😊 11 pessoas curtiram isso

💬 Exibir todos os 27 comentários

estou animada para poder fazer este curso porque acredito em como a tecnologia pode nos ajudar no nosso processo de aprendizado e na inserção ou, até, na imersão que necessitamos no idioma. Espero aprender muito por aqui com todos vocês e, desde já, agradeço a professora Keila Mendes pela oportunidade!

Seg Jun 22, TARDE at 10:22 tarde · Descurtir 😊 5

Fonte: Interface do curso de extensão no *Schoology*.

A interface inicial do AVA foi mais utilizada para avisos, orientações e contato entre as participantes, podendo estas comentar, curtir postagens e compartilhar arquivos. Como primeira atividade, as participantes foram convidadas a se apresentar e falar brevemente sobre

os interesses que motivaram a inscrição no curso. Na figura 11, umas das participantes ressaltou o interesse pelo curso devido ao papel relevante das TDIC na aprendizagem de línguas ao favorecer ambiente de imersão e contato com falantes do idioma.

Na Unidade 1, foram apresentadas leituras tratando das concepções de cultura digital e um breve histórico das tecnologias digitais. No fórum de discussão, abordamos alguns dos desafios apresentados para a inserção das TDIC na educação, suscitando debates sobre o contexto da pandemia da COVID-19 e o papel das tecnologias digitais nas práticas educativas durante este período.

Unidade 2 - Tecnologias digitais na aprendizagem da língua inglesa

Nesta unidade, após acesso ao vídeo introdutório e considerações iniciais, como primeira atividade, disponibilizei um vídeo sobre o histórico dos métodos de ensino de LI e as principais tecnologias utilizadas em cada um deles. Além disso, tratamos das tecnologias digitais e o processo ensino-aprendizagem de inglês. Para tanto, foram sugeridos alguns *sites* que propunham o ensino deste idioma sob perspectivas diversas, os quais as participantes visitaram e analisaram as principais características, destacando como esses atendiam suas necessidades enquanto aprendizes.

Como segunda etapa desta atividade, as participantes foram convidadas a construir colaborativamente um mural virtual utilizando o *Padlet*⁹ para socializar com as colegas demais recursos e interfaces que julgavam interessantes de serem adotados no processo ensino-aprendizagem de LI. Para finalizar essa unidade, partindo das leituras sugeridas, foi proposta uma discussão no fórum problematizando as dificuldades que aprendizes de inglês ainda enfrentam atualmente, mesmo em face à diversidade de recursos disponíveis gratuitamente para auxiliar neste percurso.

Unidade 3 - Letramento crítico e ensino de LI na cultura digital

Na Unidade 3, tratamos das concepções de letramento crítico ao tempo em que discutimos o papel das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de LI crítico. Como primeira atividade, após efetuarem as leituras dos textos sobre letramento crítico, as participantes elaboraram um mapa mental com os principais conceitos presentes nos textos.

⁹ Disponível em : <https://pt-br.padlet.com/>

O fórum desta unidade foi dividido em duas partes, na primeira assistimos ao comercial *Always like a girl*¹⁰, da marca de produtos de higiene feminina *Always*. Após assistir ao vídeo, foi proposta uma elaboração coletiva de atividade explorando as possibilidades de utilização do vídeo em uma aula de inglês, envolvendo desde temáticas a serem discutidas, até gramática, vocabulário, atividades de *speaking*, *listening* e *writing*. Para auxiliar nesta etapa, sugeri que as participantes visitassem o site *Filmenglish*¹¹, que traz proposições de atividades para ensino de LI crítico, partindo de vídeos curtos, disponibilizando planos das atividades para acesso gratuito. Na segunda parte do fórum, discutimos sobre a relevância de um ensino de línguas crítico e o papel do professor e das TDIC na mediação de práticas sob esta ótica.

Unidade 4 - (Início da parte 2) - Autoria de materiais didáticos digitais - o professor-autor

Com a Unidade 4, iniciamos a segunda etapa do curso, na qual foram criados recursos didáticos, utilizando interfaces de autoria. Primeiramente, assistimos a um vídeo sobre direitos autorais e apropriação de conteúdos em meio digital, visto que, ao longo da construção dos recursos didáticos, fizemos uso de imagens, vídeos, músicas, sendo pertinente se atentar ao uso apropriado e referência dos recursos.

Após este momento, as participantes passaram a trabalhar em pequenos grupos na elaboração de uma unidade didática para o ensino de LI. A produção dos recursos (vídeo, texto e *podcast*) ocorreu ao longo das unidades 5, 6 e 7, ficando a unidade 4 reservada para a organização, a sistematização de ideias e a discussão dos recursos que seriam produzidos. Após se dividirem em grupos (a maioria se agrupou com colegas com as quais já tinham afinidade), as temáticas das unidades foram escolhidas.

Cabe salientar que, nesta etapa, as participantes tiveram dificuldades em compreender a proposta, talvez pela carência de um detalhamento mais aprofundado ou pelo fato de algumas ainda não terem cursado disciplinas de estágio, nas quais recebem direcionamentos sobre construção de objetivos de ensino, planos de aulas, seleção de conteúdo a serem ministrados, entre outros. Desse modo, optei por realizar um atendimento síncrono (uma *live*), por grupos, utilizando a plataforma de *webconferência BIG Blue Button*¹², para esclarecer melhor como ocorreria a construção das unidades didáticas. Neste etapa, disponibilizei livros didáticos e suas

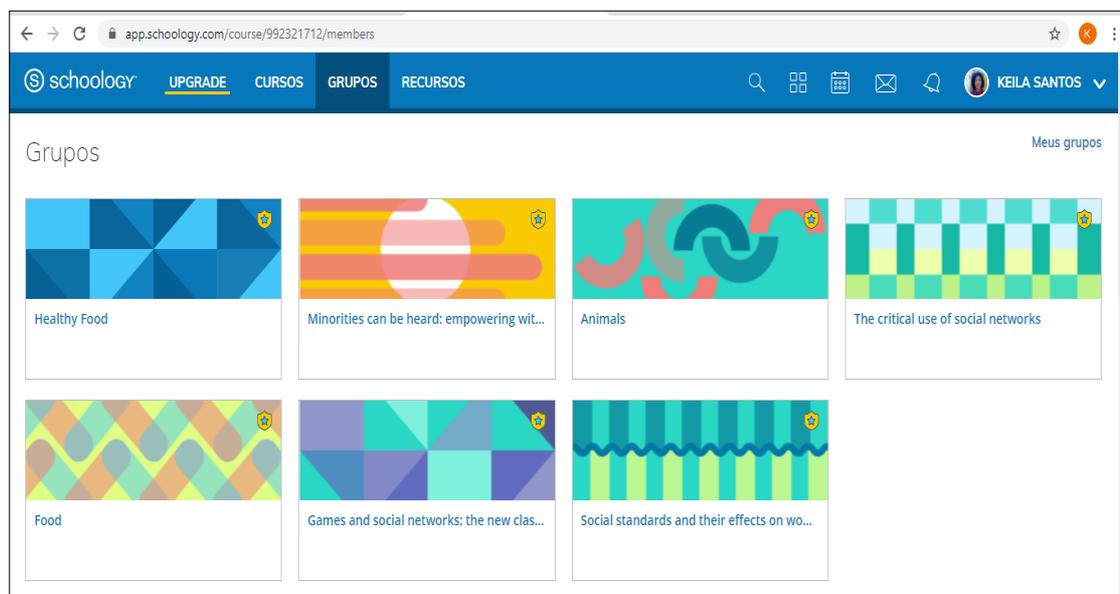
¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XjJOBjWYDTs>

¹¹ Disponível em: <https://film-english.com/>

¹² Disponível em: <https://bigbluebutton.org/>

unidades, bem como uma unidade de minha autoria, para observarmos e analisarmos conjuntamente. Com este exercício de análise coletiva, foi possível visualizar melhor a execução dos trabalhos. Sanadas as dúvidas, as participantes iniciaram a construção dos recursos utilizando a aba referente a cada grupo no *Schoology*, conforme figura 12.

Figura 12 - Grupos formados no *Schoology*



Fonte: A autora utilizando o *Schoology*

Os grupos eram fechados, tendo acesso limitado àqueles que receberam o código que enviei. Procurei fazer parte de todos os grupos, com o intuito de acompanhar a construção dos recursos, bem como a socialização e interação entre as participantes. As abas referentes aos grupos apresentavam as mesmas funcionalidades do ambiente do curso, podendo as integrantes postar conteúdos, comentar e compartilhar arquivos diversos. Para proceder ao processo de autoria, foi anexado um arquivo do *Google Docs* no qual poderiam ser compartilhadas ideias e recursos, além da estrutura da unidade didática a ser iniciada na próxima etapa do curso.

Unidade 5- Criando (hiper)textos colaborativos

A Unidade 5 teve início com uma leitura sobre textos e hipertextos enfatizando novos gêneros textuais que têm emergido na cultura digital. Nesta etapa do nosso curso, iniciamos a elaboração de um texto ou textos que dialogassem com a temática escolhida por cada grupo, podendo as participantes escolher o gênero que melhor atendesse às suas demandas, devendo este ser escrito em língua inglesa e trazer alguma proposta de atividade. Antes de iniciar a escrita, foram feitas pesquisas, seleção de imagens de demais elementos multimodais que iriam

ser acrescentados aos textos, em um processo de interação, análise e discussão entre os membros dos grupos.

Unidade 6 - Criando vídeos

Na Unidade 6, a proposta foi criar vídeos também em diálogo com as temáticas adotadas para as unidades didáticas. Neste sentido, primeiramente, foram elaborados os roteiros para a gravação, pesquisas sobre os temas e a análise de *softwares* e aplicativos para a gravação e edição de vídeos em um processo de curadoria digital, conforme destacado por Alves e Leffa (2020) Embora pareça uma atividade simples, a criação de vídeos exige um processo de pesquisa, roteirização, planejamento, escolha de recursos para gravar, editar, transmitir, armazenar, o que requer habilidades para manipular os aparatos e interfaces ao longo deste percurso.

Nesta etapa, ressaltai a importância de utilizar sempre recursos (músicas, imagens, etc) com licenciamento livre, como mencionado na unidade 4. Desta maneira, além de sugestão de editores de vídeos, foram disponibilizadas listas de sites com bancos de imagens e músicas com acesso livre, podendo estas serem inseridas nos vídeos sem demandas de direitos autorais. As participantes podiam escolher o formato de vídeo que melhor contemplassem seus objetivos com a unidade didática.

Unidade 7 - Criando Podcast

Na Unidade 7, trabalhamos na elaboração de episódios de *podcasts* que comporiam a unidade didática. Para tanto, inicialmente disponibilizei uma lista de sites contendo *podcasts* para ensino de LI, de maneira que as participantes pudessem acessar, conhecer e analisar diferentes formatos dessa mídia. Além disso, apresentei algumas sugestões de aplicativos para gravação e edição de áudio.

Antes de iniciar a construção do *podcast*, foram feitas pesquisas sobre a temática selecionada e roteiros para sistematizar a gravação. Como leitura da unidade 7, indiquei um *e-book* que apresentava algumas orientações sobre como elaborar *podcasts*, destacando dentre elas a importância da escolha do tema, do objetivo e do público-alvo, tendo sempre por base um roteiro. Para que os áudios tivessem boa qualidade, as participantes deveriam se atentar, além do conteúdo abordado, à pronúncia das palavras, entonação, respiração e pausas.

Após essa unidade 7, propus um momento para revisão, finalização e escolha do *layout* da unidade didática, assim como uma semana para socialização e comentários dos recursos criados, encerrando, portanto, as atividades do curso. Por conta do tempo para conclusão e demandas outras das participantes, nem todos os grupos seguiram as orientações para revisão linguística dos materiais criados em sua versão final. Desse modo, caso venham a ser utilizados, cabe uma revisão prévia mais aprofundada.

É preciso salientar que todos os recursos criados deveriam apresentar propostas de atividades, suscitando problematizações e proposições críticas envolvendo o tema central selecionado para a unidade didática. O material criado poderia conter outros recursos extras além daqueles de autoria das participantes, como *links* de acesso para textos, vídeos, músicas, etc, desde que devidamente referenciados e em observância aos direitos autorais.

Antes de personalizar o AVA do curso, montei um *e-book* com as atividades centrais que pode ser acessado pelo *link*¹³, ou código disponibilizado abaixo.

Figura 13 - Código de acesso ao *e-book* do curso de extensão



Fonte: Elaboração da autora.

O *e-book* possibilita que o curso possa ser ofertado novamente utilizando outras plataformas como AVA, partindo de adaptações das atividades nele sistematizadas a novos contextos e públicos. Dando sequência ao capítulo metodológico, a seguir apresento os instrumentos utilizados para a produção dos dados de pesquisa.

¹³ *E-book* do curso de extensão Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Inglesa Crítico. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tgTt-PjtKIOllcXP0U9EnG9EmQSz7B04/view?usp=sharing>

5.3 Instrumentos de produção dos dados

Estudiosos da pesquisa-formação optam pela utilização do termo “produção de dados” em detrimento da expressão “coleta de dados” comumente adotada. A distinção visa evitar um suposto distanciamento entre pesquisador e os contextos nos quais os dados são materializados, uma vez que estes são construídos coletivamente e não apenas coletados sem o envolvimento do pesquisador (JOSSO, 2004; SANTOS, 2019; MADDALENA, 2018). Em consonância com estes estudos, adoto a mesma nomenclatura, levando em consideração os contextos e processos de produção.

Conforme destacado na introdução deste estudo, a pesquisa ora proposta passou por algumas alterações em decorrência da pandemia do coronavírus e a impossibilidade de encontrar presencialmente com as participantes. Além do curso de extensão ter sido ministrado *online*, os instrumentos utilizados para a produção de dados se adequaram a esta modalidade. Neste sentido, os dados que constituíram o *corpus* deste estudo foram produzidos por meio de questionários *online*, entrevistas *online* e da participação nas atividades propostas no curso, com ênfase nas informações provenientes da interação em fóruns e no processo de autoria de uma unidade didática.

A utilização de instrumentos diversos visou contemplar os objetivos delineados para o estudo, ao tempo em que reafirma a validade da investigação por possibilitar uma triangulação dos dados ao serem analisados (YIN, 2016). Desta forma, os objetivos de cada um dos instrumentos visaram alcançar os objetivos específicos da pesquisa. O processo de produção dos dados ocorreu em três momentos distintos: antes, durante e após o curso de extensão. Primeiramente, foram utilizados os questionários; na sequência, os fóruns e atividades foram construídos; e, ao final, foram realizadas as entrevistas.

O questionário misto (questões objetivas e subjetivas) e autoaplicado, com caráter diagnóstico (Apêndice B), foi elaborado com base no aporte teórico sobre tecnologias, letramentos digitais e ensino de inglês. A utilização deste instrumento objetivou obter informações sobre a relação das participantes com as TDIC e suas experiências com o uso destes recursos no processo de aprendizagem da LI. O questionário foi enviado para as participantes antes de iniciar as atividades do curso pelo *e-mail* informado na ficha de inscrição, sendo o *link* de acesso também disponibilizado no grupo de *WhatsApp* criado para a comunicação e tratar de assuntos referentes ao curso. Para atender aos princípios éticos, foi solicitado das participantes a sugestão de um nome fictício para identificá-las nos questionários

e demais dados. Três participantes utilizaram seus nomes verdadeiros, para estas utilizei apenas as iniciais na identificação, preservando suas identidades.

O questionário *online* foi elaborado utilizando os recursos do *Google* Formulários, contendo 11 (onze) questões, sendo 7 (sete) questões abertas e 4 (quatro) de múltipla escolha nas quais deveria ser justificada a escolha das opções. No que concerne ao teor das perguntas abertas dos questionários, as três primeiras questões versavam sobre os interesses das participantes ao se inscreverem no curso e as suas experiências com ensino-aprendizagem de inglês. As outras perguntas abertas abordavam os usos das TDIC no processo de aprendizagem do referido idioma e como estes recursos são utilizados durante as aulas no curso de licenciatura. Nas questões de múltipla escolha, foram apresentadas afirmações relativas ao uso das TDIC na educação, as quais deveriam dizer se concordavam ou discordavam justificando a opção selecionada.

No tocante aos dados provenientes das atividades propostas no curso (fóruns e a autoria das unidades didáticas), foram realizados 4 (quatro) fóruns de discussão, no intuito de observar opiniões e posicionamentos das participantes frente às temáticas apresentadas, bem como os conhecimentos prévios sobre os tópicos em evidência e aqueles que foram construídos no processo de interação. Os fóruns propunham discussões sobre os conceitos centrais que norteiam esta tese e que fundamentavam o aporte teórico do curso.

No fórum 1 (um), foi abordado o contexto atual, suscitando o debate sobre o ensino remoto e as demandas das instituições, assim como de professores e alunos para prosseguir as atividades escolares de maneira não presencial, com mediação das tecnologias digitais. Além disso, tratou sobre as mudanças necessárias para que as TDIC não sejam subutilizadas com a reprodução ou transposição de práticas convencionais. No fórum 2, discutimos as dificuldades apresentadas por estudantes de inglês para aprender o idioma, mesmo com a diversidade de recursos, aplicativos, *sites*, canais, disponíveis para este fim de maneira gratuita. Foram levantados também questionamentos sobre aspectos extralinguísticos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem deste idioma. O fórum 3 (três) trouxe problematizações concernentes à adoção de abordagens de ensino de LI e suas relações com o letramento crítico. No fórum 4 (quatro), foram debatidos como e se os processos de autoria das participantes ocorrem cotidianamente com os usos das TDIC e se estes apresentam algum propósito educativo.

Os comentários e argumentações ocorreram por meio de registros textuais escritos, de maneira assíncrona, visando promover interação e trocas entre as participantes. Estes momentos incitaram ainda interação e socialização dos temas, seja partindo de experiências de vida de maneira mais ampla, ou fundamentados nas leituras e aporte teórico das unidades.

O terceiro dos instrumentos, a elaboração das unidades didáticas, buscou proporcionar momentos de autoria de recursos didáticos mediados por tecnologias digitais, observando os saberes e letramentos mobilizados ao longo do percurso. O processo de autoria das unidades ocorreu em colaboração, envolvendo a criação de hipertextos, vídeos e *podcasts* sobre uma temática à escolha do grupo, de maneira que esta instigasse problematizações e percepções críticas sobre determinadas realidades em materiais didáticos para a aprendizagem da língua inglesa. Os recursos foram construídos de maneira gradativa nas três últimas etapas do curso de extensão. Cabe ressaltar que, ao utilizar autoria colaborativa, neste estudo, refiro-me ao processo de criação em grupo, envolvendo troca e socialização entre os pares, no intuito de alcançar objetivos em comum, conforme pontuam Dias (2012), Cunha (2016) e Demo (2015), sendo o percurso de criação tão relevante quanto o produto final idealizado.

O último instrumento utilizado, a entrevista, teve por objetivo provocar reflexões por parte das participantes sobre o seu envolvimento na construção das unidades didáticas, além de conhecer os posicionamentos e opiniões que trazem a respeito da autoria colaborativa, ressaltando os desafios e as vantagens apresentadas nesta prática. No que tange ao uso de entrevistas como forma de gerar dados em pesquisas qualitativas, Bauer e Gaskell (2015) afirmam que essas possibilitam uma compreensão do comportamento dos participantes e seus contextos socioculturais. Neste estudo, optei pela adoção da entrevista *online* semiestruturada, fazendo uso de recursos de áudio.

Segundo Flick (2009), a entrevista *online* é um recurso eficiente para realização de pesquisa qualitativa na internet, quando não é possível o contato presencial com os participantes do estudo. Nesta modalidade, as entrevistas podem ocorrer de maneira síncrona ou assíncrona, por meio de vídeos, áudios, ou ainda textos, quando se tratar de entrevistas escritas. Ao efetuar entrevistas *online* de maneira assíncrona, por não dispormos da linguagem corporal e gestual dos encontros face a face, Flick (2009) sugere que este processo seja mais dinâmico, propondo ao pesquisador que não envie todas as perguntas de uma vez, e sim gradativamente, conforme estas vão sendo respondidas. Este movimento, segundo o autor, estabelece um processo de troca de informações e interação ao longo da pesquisa.

As entrevistas *online*, compostas por 10 (dez) questões (Apêndice B), foram realizadas entre os dias 27 de agosto e 4 de setembro de 2020, tendo início no dia posterior ao término do curso, sendo elaboradas com base no aporte teórico sobre autoria, formação docente e os estudos do letramento crítico. Foram realizadas com a utilização do aplicativo *WhatsApp*, mediante o envio de áudios via aparelho celular. Em consonância com o que sugere Flick

(2009), as questões foram enviadas uma por vez, conforme a devolutiva das participantes aos questionamentos.

Algumas das participantes responderam às perguntas de imediato, de maneira síncrona, outras foram respondendo de forma assíncrona e espaçada, em momentos de folga de trabalho e afazeres, não compreendendo mais que dois dias nem comprometendo a qualidade da interação. Após finalizar as entrevistas, os áudios foram arquivados em computador e transcritos com o aplicativo *Voice Note*, consoante as orientações de transcrição apresentadas por Gibb (2009).

Quanto às perguntas apresentadas na entrevista, as duas primeiras questionaram o posicionamento e opinião das participantes sobre o curso e os recursos adotados ao longo das unidades. As questões 3 a 8 abordaram a participação no processo de autoria dos materiais didáticos, o envolvimento ao longo das etapas, bem como as contribuições e percalços da autoria colaborativa. A questão 9 indagou sobre as contribuições do curso enquanto atividade formativa e, na última pergunta, solicitei sugestões de possíveis mudanças caso haja oferta de uma nova edição do curso de extensão. Na próxima seção, discorro sobre os procedimentos para a análise dos dados produzidos.

5.4 Procedimentos de análise de dados

Os dados utilizados para compor o *corpus* de estudo nesta pesquisa foram produzidos por meio dos instrumentos previamente mencionados, a saber: questionários, participação nos fóruns e atividades do curso e uma entrevista *online* semiestruturada, compreendendo momentos antes, durante e após o curso de extensão ofertado. Para proceder à análise, amparei-me nos pressupostos da análise de conteúdo, fundamentando em Bardin (2016), Puglini e Fanco (2005) e Silva e Fossá (2015).

Segundo Bardin (2016, p. 37), a análise de conteúdo “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” que traz uma proposta de análise sistemática e objetiva. Apesar do rigor analítico na interpretação dos dados, Silva e Fossá (2015) destacam que esta também abre espaço para a subjetividade do pesquisador em suas inferências. Trata-se de um procedimento de pesquisa que visa averiguar as mensagens e, por consequência, as distintas linguagens e suas intenções seja por meio da escrita, imagens, sons e silêncios, além de informações implícitas nestas mesmas mensagens. É a partir do que está explícito na mensagem, ou seja, do “conteúdo manifesto”, que temos a possibilidade de analisar o “conteúdo oculto”, o que está nas

entrelinhas, por meio de inferências, sempre considerando os contextos sociais, históricos e culturais nos quais as informações são produzidas (PUGLINI; FRANCO, 2005).

Puglini e Fanco (2005) destacam que, por muito tempo, esta modalidade de análise ficou associada e limitada a estudos envolvendo a abordagem de dados “naturais”, isto é, aqueles que não envolvem a participação ativa e direta dos participantes do estudo como livros, jornais e documentos, enquadrando-se na modalidade de análise documental. Todavia, tem sido crescente o uso deste procedimento de análise com dados provenientes de instrumentos diversos como observação, entrevista, questionários e notas de campo. Este método de análise passou, desse modo, a abordar uma presença mais significativa do pesquisador na construção dos instrumentos de coleta, podendo ser utilizado sozinho ou combinado com outros métodos.

Na realização de uma pesquisa, a análise de dados apresenta-se como processo lento e minucioso, que exige maior atenção e dedicação do pesquisador. Este momento da investigação requer sistematização das informações obtidas, devendo começar ainda em campo, conforme os dados são produzidos (GIBB, 2009). Ao tratar deste procedimento de análise, Bardin (2016) destaca algumas etapas que estão envolvidas na preparação da análise, sendo necessário um plano de investigação no qual estejam bem definidos os objetivos do estudo, o referencial teórico e os materiais que se pretende analisar. Além disso, o autor estabelece algumas formas de organizar e definir categorias, consideradas mais pertinentes para este estudo a análise temática: a categorização por temas abrangendo aspectos recorrentes nos dados em análise. Puglini e Fanco (2005, p. 39) percebem esta forma de categorização como de fundamental relevância em estudos que tratam de “representações sociais, opiniões, valores, conceitos, atitudes e crenças”, o que converge com os propósitos aqui delineados.

Neste estudo, o processo de análise ocorreu de forma gradativa, em consonância com as etapas pertinentes à análise de conteúdo estabelecidas por Bardin (2016) sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise é a etapa de organização e sistematização dos dados obtidos. Envolve um primeiro contato e leitura dos dados, o que Bardin denomina de leitura flutuante, realizada visando conhecer o material de investigação e as primeiras impressões que se tem sobre ele. A segunda fase compreende a exploração, codificação e categorização do material em unidades de significação. Nesta etapa, são estabelecidas as categorias de análise, passando por processo de sintetização, visto que, em um primeiro momento, muitos elementos semelhantes podem ser identificados, podendo ser resumidos ao agrupar aqueles que apresentem compatibilidades. A terceira etapa, a de interpretação dos dados, ocorre após refinamento dos dados e seleção de *corpus*, sendo os dados analisados consoante as inferências do pesquisador e o referencial teórico, trazendo os

posicionamentos dos participantes em citações de trechos de informações presentes nos diferentes instrumentos de produção dos dados.

Na análise de conteúdo, as categorias podem ser definidas previamente, antes da interação com os dados, como também após estabelecer este contato. As categorias pré-estabelecidas visam responder questões específicas, ao tempo em que aquelas elaboradas com referência no *corpus* de estudos emergem da “fala”, “discurso” dos participantes, implicando em constante diálogo com o aporte teórico (PUGLINI; FRANCO, 2005). Apesar de ter estabelecido algumas categorias prévias, outras emergiram após a leitura flutuante e contato com os dados do estudo, sendo estas redefinidas de maneira que contemplassem os objetivos específicos do estudo. Após processo exaustivo de leitura dos dados e sintetização de categorias com base no agrupamento de temáticas semelhantes, estabeleci as 4 (quatro) categorias de análise destacadas no quadro em sequência.

Quadro 5: Categorias de análise

Categorias de análise
Tecnologias digitais e ensino-aprendizagem de inglês
Formação inicial do professor de LI na cultura digital
Letramentos digitais e letramento crítico na autoria
Desafios para a autoria colaborativa

Fonte: Elaboração da autora.

Definidas as categorias, os dados selecionados para compor o *corpus* da investigação passaram para o processo de interpretação e inferências, etapa final da análise, conforme destaca Bardin (2016). Este processo ocorreu mediante diálogo com referenciais teóricos e as vozes das participantes mencionadas nas citações dos trechos das entrevistas, fóruns e questionários. No próximo capítulo, com propósito de apresentar respostas à problemática suscitada na tese, passo à análise dos dados com base nas categorias que foram definidas.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento o processo de discussão e análise dos dados de estudo conforme as categorias definidas a saber: tecnologias digitais e ensino-aprendizagem de inglês; formação inicial do professor de LI na cultura digital; letramentos digitais e letramento crítico na autoria colaborativa; desafios da autoria colaborativa. O capítulo está organizado em 4 (quatro) seções e em cada uma delas me atendo a uma categoria. Cabe destacar que, ao invés de efetivar a análise considerando os instrumentos de pesquisa, optei por uma triangulação das informações e analisá-las conforme as temáticas das categorias. Em outras palavras, os dados evidenciados são simultaneamente provenientes dos questionários, entrevistas, ou fóruns de discussão. Reservo ainda um momento para análise das unidades didáticas que foram elaboradas ao longo do curso de extensão. A análise ocorreu em diálogo com aporte teórico do estudo, trechos das falas das participantes e as inferências da pesquisadora. A seguir, abordo os dados referentes à primeira categoria.

6.1 Tecnologias digitais e ensino-aprendizagem de inglês

As tecnologias sempre desempenharam papel relevante no processo de ensino-aprendizagem de LI. O histórico do ensino deste idioma mostra que os diversos métodos e abordagens estabeleciam, e ainda estabelecem, cada um ao seu modo, íntima relação com o histórico de tecnologias analógicas e digitais. No questionário diagnóstico, ao responderem sobre os usos que fazem das TDIC e o papel que desempenham no seu processo de aprendizagem de inglês, as participantes enfatizaram que são de fundamental importância para o deslançar do referido processo. As TDIC são utilizadas como recurso mediador na comunicação com falantes do idioma e para estudos por meio de aplicativos, plataformas de *streaming*, jogos, vídeos, textos, jornais digitais, enfim, uma diversidade de interfaces acessadas via computadores e celulares. Nas aulas de inglês, estas foram apontadas como recursos facilitadores, motivadores e inovadores, principalmente a internet, devido à diversidade de opções para estabelecer a comunicação em rede. Para as participantes, a variedade de recursos disponíveis na internet, quando utilizados na aula de LI, pode proporcionar um aprendizado mais dinâmico e atrativo, conforme destacado nos excertos que seguem.

É pertinente pontuar que a seleção dos trechos para exemplificar os posicionamentos e falas das participantes foi feita de maneira a trazer para o estudo a maior diversidade possível

de respostas obtidas com os diferentes instrumentos de produção de dados. Em caso de falas expressando pensamentos semelhantes, foram selecionadas aquelas com argumentação mais ampla. Por exemplo, ao invés de trazer a fala que apenas afirma que as tecnologias contribuem para o aprendizado de LI, optei por aquela que, além de compartilhar do mesmo posicionamento, apresentou argumentos para sustentar sua afirmação. Os destaques nas falas foram feitos por mim, como forma de ressaltar aspectos relevantes aos propósitos da categoria de análise em evidência. Neste sentido, foram pontuadas diferentes formas de perceber as contribuições das TDIC no processo ensino-aprendizagem de LI na cultura digital, como destaque na sequência.

Os livros nos ajudam muito, mas as tecnologias digitais trazem algo bem mais interativo para a aprendizagem (...) podemos analisar pessoas de qualquer lugar do mundo com seu **jeito próprio de falar inglês** (Rita, em resposta ao questionário).

(...) como aluna do curso de Letras/inglês, acredito que as aulas de língua inglesa com as tecnologias digitais se tornariam mais prazerosas porque estamos muito acostumados com o livro didático e muitas vezes **a realidade que se tem nos livros é muito diferente da nossa**, e com as tecnologias digitais o professor poderia levar propostas que façam com que os alunos se sintam familiarizados, sendo que a tecnologia (...) faz parte da nossa vida (Helena, em resposta ao questionário).

Acredito que seja de extrema importância, em meu caso, o **inglês falado por um nativo em um contexto informal** não seria possível em uma aula convencional (Pandora, em resposta ao questionário).

É uma **evolução** para aprendizagem, **temos diversos meios para estudar seja por vídeo no YouTube, postagens em rede sociais, diversos aplicativos, para comunicar com pessoas de outros países** (Flor, em resposta ao questionário).

Eu classifico como sendo de suma importância, pois **a maior parte do meu interesse pelo processo de aprendizagem da língua inglesa se deu através das tecnologias digitais** (Comunista, em resposta ao questionário).

A facilidade de acesso e de aprendizagem possibilita que **pessoas de diferentes nacionalidades interajam e aprendam** a língua Inglesa de forma gradual. E **potencializa o aprendizado** daqueles que já a praticam (Souza, em resposta ao questionário).

Em suas falas, as participantes enfatizam a necessidade de adoção de novos recursos suplementares, além do livro didático, por acreditarem que os recursos tecnológicos digitais dinamizam as aulas, tornando-as mais prazerosas. Além disso, o uso destes recursos é visto como uma forma de aproximar as aulas de LI das realidades dos aprendizes, uma vez que consideram os contextos apresentados nos livros didáticos distantes de suas vivências. Este

posicionamento dialoga com o que pensam Lacerda, Fabian e Schlemmer (2017), ao afirmarem que o professor de línguas deve adotar recursos condizentes com a realidade sociocultural dos aprendizes. Para Kumaravadivelu (2012), uma das formas de encurtar estas distâncias e estabelecer relações entre aspectos locais e globais, é o professor, partindo das suas experiências e contextos, adotar uma postura autoral, elaborando seus próprios recursos, de maneira a suprir possíveis lacunas deixadas pelo material didático adotado, posicionamento que também compartilho. Os recursos de autoria disponíveis na internet, como gravadores e editores de vídeos imagens e áudio, assim como textos autênticos e multimodais, são opções viáveis para o docente que pretende adentrar a seara da autoria de recursos didáticos.

Outro aspecto destacado pelas participantes é o fato das TDIC oportunizarem o contato com diferentes formas de falar, em sua diversidade de “sotaques” e costumes, descentralizando a referência à cultura americana e/ou britânica presentes em alguns livros didáticos, favorecendo a adoção de uma perspectiva decolonial de aprendizagem em diálogo com diferentes contextos e culturas (JORDÃO, 2013). Neste sentido, Vieira e Finardi (2018) ponderam que as TDIC contribuem para a ampliação e transformação das práticas comunicativas na e com a língua que se está aprendendo. As autoras ainda salientam que, em uma aula de inglês utilizando as tecnologias digitais, há uma probabilidade maior dos alunos se envolverem e interagirem, por estarem utilizando recursos que povoam seu cotidiano. Porém, deve-se atentar às metodologias adotadas e não aos recursos em si.

Este posicionamento converge com o de Ahmadi (2018), ao afirmar que o uso de tecnologias digitais tem se tornado importante recurso no ensino-aprendizagem de línguas, sendo estas utilizadas como forma de auxiliar, facilitar e melhorar a construção das habilidades linguísticas. Para o autor, as TDIC podem “ajustar” o processo de aprendizagem e proporcionar acesso a insumos que o professor nem sempre pode fornecer. O professor, que até recentemente era percebido como um dos poucos referenciais de falantes da LI com o qual o aprendiz tinha contato, é, neste sentido, descentralizado ao promover o engajamento dos alunos com textos, situações e falantes de LI de diversos lugares do mundo.

No caso da participante Pandora, por ser uma aprendiz de inglês praticante de jogos digitais, em uma de suas falas, pontua que aprendeu o idioma por meio de *games*. Pandora considera que estes ambientes proporcionam contato com contexto e linguagem informal pouco utilizados em aulas convencionais, colaborando para ampliação de vocabulário e conhecimento linguístico em situações diversas. Os estudos sobre o uso de *games* e ensino-aprendizagem de LI vêm crescendo de maneira significativa, apresentando-se como

possibilidade de aprendizagem ativa e imersiva (GUEDES, 2014; LEFFA; PINTO, 2014; REINDERS; WATTANA, 2011; SANTOS; COSTA, 2018). Contudo, estes estudos, em sua maior parte, abordam contextos de aprendizagem autônomos e informais, fora de instituições de ensino, cabendo, desse modo, maiores pesquisas e experiências com o uso destes recursos nas escolas regulares.

Mesmo concordando com as demais colegas, uma das participantes chama a atenção para o fato de que nenhum recurso surtirá efeito ou implicará em mudança se o aluno não estiver disposto a aprender. A fala é pertinente, pois, apesar do discurso corrente da importância de se aprender este idioma, o ensino de LI no nosso país é envolto em um histórico de baixa valorização do professor e falta de interesse por parte dos alunos, por não virem sentido em aprender uma língua que, no entender de muitos, não vão usar e que no âmbito da escola regular é uma matéria que não reprova (LEFFA, 2011; LIMA; XAVIER, 2017).

Apesar de todas estas vantagens apontadas com o uso das TDIC nas aulas de inglês, a maioria das respostas condicionam a mudança aos recursos em si, sem questionar os usos que fazemos deles ou necessidades de transformações em práticas metodológicas. Neste sentido, no fórum 2, problematizo o fato de ainda termos inúmeras dificuldades para aprender este idioma, e alcançar a fluência¹⁴ (LEFFA, 2011), mesmo havendo esta diversidade de recursos mencionada. Nas falas das participantes ao longo da interação e discussão no fórum, é perceptível que estas reconhecem que os recursos por si só não irão promover transformações na aprendizagem, nem torná-las fluentes no idioma sem uma mudança de postura e maior dedicação.

(...) a fluência no idioma não depende somente dos recursos a qual temos acesso (...) o professor pode planejar uma aula com ótimos recursos audiovisuais, porém, se o aluno não possui interesse não surtirá efeito, o mesmo pode ocorrer se o professor também não conseguir conduzir a aula de forma contextualizada (...) os recursos didáticos hoje em dia são inúmeros, basta atrelar a estas ferramentas **motivação, interesse, organização** (...) e devemos ter em mente que mesmo com tantas ferramentas (...) **o professor ainda é peça chave** para que este ocorra (Pandora, em resposta ao fórum 2).

Embora haja múltiplos recursos para chegar a fluência da língua inglesa (...) uma das causas que levam a essa dificuldade é a **disponibilidade de tempo com os estudos para o contato com essa língua**. Muitos só têm **contato com a língua na sala de aula, outros não possuem recursos para estudarem em casa** (Ana Clara, em resposta ao fórum 2).

¹⁴ Embora não tenha sido apresentado um conceito de fluência para as participantes ao longo do curso, com base nas discussões e respostas a este fórum, foi possível inferir uma visão de falante fluente como aquele com habilidade de compreender a língua em suas formas falada, escrita e ouvida, estando apto a se engajar em processos comunicativos em contextos distintos, de maneira a compreender e se fazer compreendido.

(...) apesar de todos os recursos disponíveis (...) não podemos desconsiderar a **falta de acesso** que algumas pessoas enfrentam (...). Por outro lado, ter acesso não significa que a pessoa irá adquirir a fluência de forma mais rápida, aqui reforço a necessidade da **autonomia**, pois, sem ela a pessoa pode ter toda a tecnologia a seu alcance que de nada vai adiantar (Júlia, em resposta ao fórum 2).

Os recursos tecnológicos são importantes para auxiliar nesse processo, pois possibilitam a **inserção em ambientes interativos** que permitem a **aproximação de realidades distintas**. Quanto mais o aprendiz estiver inserido em um contexto de aprendizagem do idioma em seu dia a dia, mais resultados terá no seu processo de aprendizado (Helena, em resposta ao fórum 2).

Acredito que existam alguns fatores que influenciam bastante no que diz respeito às dificuldades para alcançar a fluência (...) **o fato de alguns entrarem na universidade acreditando que somente o que é visto ali é o suficiente e que ao final do curso estarão todos aptos a falar fluentemente**, sem buscar outras fontes, sem estudar em casa e praticar as habilidades de reading, listening, speaking e writing (L., em resposta ao fórum 2).

Em consonância com as citações apresentadas, interesse, autonomia, acesso, tempo, organização, bem como a mediação e orientação do professor, são considerados igualmente relevantes para que a adoção das TDIC venha modificar a seara da aprendizagem de línguas. Ou seja, não basta apenas ter recursos à disposição, visto que são os usos que fazemos das tecnologias digitais que irão promover transformações nas práticas e relações sociais (SANTOS; SOARES; BOA SORTE, 2020).

Ao tratar da autonomia na aprendizagem de LI, Cruz e Censi (2017) pontuam que esta envolve uma complexidade de fatores, não se resumindo apenas à responsabilidade do aprendiz sobre a sua aprendizagem. Neste sentido, a autonomia compreende variantes internas e externas, sendo o professor um influenciador externo primordial neste processo ao auxiliar e direcionar o aluno a traçar seu próprio percurso de contato com o idioma. A autonomia está também ligada à motivação, que, para Rocha e Bastos (2017), configura-se como um desafio ao professor por se encontrar no papel de levar o aluno a ver e atribuir significados e sentidos ao que está estudando, algo que é muito particular ao aprender uma língua estrangeira.

A questão da falta de interesse do aluno e sua ligação com a motivação do professor é mencionada em outros momentos das discussões nos fóruns, destacando-se como elementos que provocam inquietações. Isto porque as participantes afirmam que a falta de interesse do aluno desmotiva o professor a buscar aulas mais dinâmicas. Este fato mostra que a motivação em sala de aula é uma “via de mão dupla”, pois, assim como uma aula monótona desmotiva os alunos, o seu desinteresse na aula também desmotiva o professor, cabendo um diálogo para que ambas as partes encontrem interesses mútuos e as possibilidades de executá-los.

No que tange à falta de acesso às tecnologias digitais e internet, segundo a pesquisa TIC domicílios 2019¹⁵, embora um maior número de pessoas tenha passado a ter contato com estes recursos, a carência de acesso à internet banda larga e computadores ainda apresenta limitações a determinadas classes e lugares. O celular e a internet móvel são apontados como os instrumentos mais populares utilizados para a comunicação; além disso, são usados para pesquisas e estudo por aqueles que não dispõem de outros meios. A crise que se instaurou com a pandemia mobilizou algumas ações temporárias de universidades e demais instituições de ensino¹⁶ com programas de bolsas para acesso a *chips* e *notebooks* no intuito de alcançar uma parcela mais significativa dos alunos, principalmente os de localidades mais isoladas, para participar das aulas remotas. Tais ações, apesar de amenizarem temporariamente o problema, não o resolve, cabendo maiores políticas públicas que ampliem e favoreçam estes serviços às classes menos favorecidas, uma vez que o acesso à informação ou a falta dele implica em divisões e diferenças sociais, a exemplo do que Coll e Monereo (2010) denominam de “inforicos” e os “infopobres”.

O pouco tempo dedicado ao estudo destacado pela participante Ana Clara suscita algumas reflexões, pois, conforme minhas experiências enquanto professora no curso de Licenciatura em Letras Inglês, é corrente a reclamação dos licenciandos diante da quantidade de leituras e trabalhos, por não disporem de tempo para uma dedicação mais atenta aos estudos e aprendizagem do idioma que irão ensinar. No caso das participantes deste estudo, por estarem vinculadas a um curso de licenciatura noturno, muitas conciliam com trabalhos durante o dia para se manter, principalmente aquelas que se deslocam diariamente seja da zona rural ou de outros municípios vizinhos.

Dedicar tempo para a aprendizagem da LI e construção de saberes no idioma, engajando-se em práticas comunicativas, é essencial para o desenvolvimento de habilidades de maneira

¹⁵ Pesquisa TIC domicílios 2019. Disponível em:
https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf

¹⁶ Alunos conectados: começa entrega de chips e equipamentos de informática - Unicamp, abril de 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/04/08/alunos-conectados-comeca-entrega-de-chips-e-equipamentos-de-informatica>
Governo do Ceará vai distribuir *tablets* para estudantes de universidades e escolas da rede pública estadual – Ceará, dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/12/01/governo-do-ceara-vai-distribuir-tablets-para-estudantes-de-universidades-e-escolas-da-rede-publica-estadual/>
UNEB abre inscrições para concessão de auxílio à inclusão digital; benefício vai contemplar 5 mil estudantes – UEB, fevereiro, 2021 <https://portal.uneb.br/noticias/2021/02/05/uneb-abre-inscricoes-para-concessao-de-auxilio-a-inclusao-digital-beneficio-vai-contemplar-5-mil-estudantes/>

efetiva. Conforme aponta Paiva (2009), por melhores que sejam as aulas ministradas, o tempo gasto em sala ainda é insuficiente para o aprendizado de um novo idioma. Cabe, portanto, ao aluno, neste caso o estudante de licenciatura, na sua condição de futuro professor, buscar também outras formas de contato com a LI, procurando abarcar principalmente aquelas áreas nas quais sentem maiores dificuldade. Além disso, é relevante gerir o tempo de maneira a inserir na sua rotina de estudos práticas comunicativas na LI, visando a sua atuação docente futura, visto que não é possível ensinar aquilo que não se sabe (PAIVA, 2009).

Para os alunos que dispõem de pouco tempo, esse contato pode ocorrer com mediação das TDIC nos momentos de lazer por meio de músicas, filmes, séries, *games*, entre outros. Paiva (2009) salienta ainda que em sala o professor pode estimular os alunos a irem além do que aprendem nas instituições de ensino, indicando recursos e caminhos possíveis, de maneira que esses possam trilhá-los autonomamente.

No entanto, nem sempre o professor tem propriedade para indicar bons sites, aplicativos, canais, ou semelhantes, por não vivenciar o uso destes recursos em sua prática com fins pedagógicos ou por não apresentar formação que o oriente a este fim. Desta maneira, na próxima categoria de análise, trato sobre aspectos referentes à formação inicial do professor de LI na cultura digital e o papel do curso de extensão ministrado enquanto atividade formativa, bem como a pertinência da formação de um professor-autor.

6.2 Formação inicial do professor de LI na cultura digital

Nesta categoria, além da necessária formação para uso pedagógico das TDIC na prática do professor de LI, destaco outros elementos considerados relevantes para as participantes no que se refere à formação deste profissional na cultura digital. Além disso, apresento algumas habilidades destacadas por elas como sendo favoráveis ao professor-autor de seus recursos didáticos. Para melhor detalhamento e compreensão dos vários aspectos abordados, optei por organizar a temática em três subcategorias sendo elas: formação para uso pedagógico das TDIC; formação do professor-autor; e contribuições do curso de extensão enquanto atividade formativa.

6.2.1 Formação para uso pedagógico das TDIC

No intuito de ter uma visão mais abrangente sobre as experiências formativas que as participantes já tiveram para o uso das TDIC de maneira pedagógica, perguntei, no

questionário, se já tinham feito algum curso ou disciplina voltados para este propósito. Das 24 (vinte e quatro) participantes, 8 (oito) disseram já ter feito o componente curricular Novas Tecnologias, ofertado como componente obrigatório no curso de Licenciatura em Letras Inglês no qual estão matriculadas, 2 (duas) disseram não se lembrar se já tiveram experiências desta natureza, 1 (uma) já participou de um minicurso ministrado pela UNEB em parceria com outra instituição e 1 (uma) já fez um curso oferecido pela escola onde trabalha. Desta forma, o curso de extensão, *locus* desta investigação, configurou-se como primeira experiência formativa para uso pedagógico das TDIC para a maior parte das participantes.

Dentre as 8 (oito) que fizeram a disciplina Novas Tecnologias, 2 (duas) enfatizaram insatisfação, seja pelo fato de ter transcorrido rapidamente, sem maiores aprofundamentos, ou pelo pouco espaço para a prática. Um aspecto relevante que me chamou à atenção foi o relato da participante Saphira. Para ela, a experiência, ao cursar o componente, não foi muito satisfatória, visto que este foi ministrado por uma professora que não era da área de LI e por ter adotado alguns recursos e texto que se mostraram, em suas palavras, “ultrapassados como exemplo para uso em sala de aula”, por serem recursos que caíram em desuso ou foram desativados.

Diante do relato da participante e levando em conta o contexto específico do curso de Letras em evidência, destaco a importância de que os componentes que abordam o uso das tecnologias digitais sejam ministrados por professores da área de estudos, neste caso, de LI. Ao ser conduzida por professores do mesmo campo de formação, que proponham uma abordagem teórico-prática, além do conhecimento técnico e pedagógico mais amplo que um professor de outra seara de estudos possa fornecer, os estudantes de licenciatura estarão em contato com formas de se apropriar destes ambientes e recursos para ensinar e aprender o idioma. Outro ponto a salientar é a constante atualização de recursos e leituras por parte dos professores que trabalham com TDIC. Considerando que *sites*, aplicativos, páginas, canais, textos, dentre outros, podem se tornar obsoletos ou inativos em curto espaço de tempo, devido às rápidas transformações das tecnologias digitais, o trabalho de pesquisa, estudo, análise, experimentação de interfaces e atualização de recursos neste âmbito, também precisa ser minucioso e constante.

Ao longo do curso, propus o debate envolvendo a temática da formação docente para uso das TDIC no ensino de LI, questionando às participantes se esta formação seria necessária ou se o uso cotidiano já é suficiente para o professor adotar estes recursos em sala de aula. Além disso, perguntei o que elas acreditavam que precisaria mudar no contexto educacional para que essa adoção não implique em uma mera transposição de práticas convencionais para o meio digital. Algumas das respostas obtidas são apresentadas nos trechos em sequência.

O que tanto professor quanto aluno sabem são como usufruir das tecnologias do seu dia a dia, e isso não é suficiente. Precisa ser criada a noção (comportamento) de que o uso das tecnologias do dia a dia não será o mesmo para sala de aula, e para isso, **os professores precisam de qualificação, para saber como conduzir essa mudança de comportamento** (M., em resposta ao fórum 1).

O uso das TDIC no dia a dia pode contribuir para aumentar a facilidade com que o professor irá aprender a usar essas ferramentas em suas aulas, mas nem sempre será o suficiente. Existem formas diversas para o uso das TDIC em sala de aula e **a formação do professor é necessária tanto para que ele aprenda mais sobre essas ferramentas como para descobrir novos métodos** e novos recursos e, assim, aprenda a utilizá-los de forma efetiva (Saphira, em resposta ao questionário).

A tecnologia sofre alterações e atualizações a todo momento, por isso, penso que seja difícil compreender tudo sobre tecnologia, mesmo porque na maioria das vezes a tecnologia usada em nosso dia a dia é diferente das usadas em sala. Sendo assim **é necessário buscar conhecimento e formação na área para acompanhar as atualizações,** além de conhecer outras funcionalidades existentes (Júlia, em resposta ao questionário).

Os recursos didáticos são extremamente importantes no processo de aprendizagem, entretanto **a mediação feita pelo professor especializado em Língua Inglesa é ainda mais importante** (Júlia, em resposta ao fórum 2).

Conforme observado nas falas, embora o contato e uso diário das TDIC nas diversas atividades desempenhadas pelos professores fora do ambiente escolar possam contribuir para uma apropriação tecnológica, proporcionando uma familiarização com os referidos recursos, esse não substitui uma formação voltada aos propósitos pedagógicos. A participante M. ressalta a pertinência de uma qualificação que conduza o professor a uma “mudança de comportamento”. Associo esta mudança aos estudos nos novos letramentos, ao propor uma nova mentalidade, novo *ethos*, ou um novo paradigma de estudos da linguagem (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Este novo paradigma, nas aulas de inglês, compreende uma abordagem de ensino menos estrutural, favorecendo práticas de comunicação e interação no idioma por meio de materiais e situações autênticas com mediação das TDIC.

Dotado de formação tecnológica (FREIRE; LEFFA, 2013) e letramentos digitais, o professor poderá fazer melhor uso das TDIC, atendendo às necessidades dos seus aprendizes, de maneira a poder inovar, de fato, em sala de aula. A inovação, neste caso, não se limita ao simples uso de tecnologias recentes, mas inclui a adoção de posturas que rompam com paradigmas de ensino limitantes, assegurando o potencial transformador das novas práticas (LACERDA; FABIAN; SCHLEMMER, 2017). Para este propósito, é relevante que o professor esteja disposto a uma aprendizagem permanente, passando por constante revisão de saberes e

práticas, tendo em vista que, como destaca a participante Júlia, “as tecnologias estão constantemente sendo atualizadas”. Muitos destes recursos tecnológicos emergentes na cultura digital podem colaborar para a promoção de novos processos de ensino-aprendizagem, desde que em consonância com práticas pedagógicas que conduzam a este fim.

Neste sentido, Coscarelli e Ribeiro (2011) salientam que é fundamental que o professor se aproprie de tais instrumentos com formação adequada, de posse de uma concepção de aprendizagem norteadora, de maneira a saber o que está usando e com quais propósitos. Do contrário, o simples fato de adotar as TDIC não irá promover mudanças na aprendizagem dos alunos. A apropriação destas interfaces de maneira autoral foi outro aspecto debatido nos fóruns do curso e será abordada na sequência.

6.2.2 Formação do professor-autor

Para iniciar as considerações que faço nesta subcategoria, retomo, primeiramente, as concepções de autoria e de professor-autor às quais me refiro neste estudo. Compreendo autoria com base nos estudos de Amaral (2014, p.68) que considera como autoral “[...] toda criação intelectual, expressão do pensamento, que se manifesta na obra, seja por meio de um texto escrito, imagens e formas, escrita cênica, performance, entre outros, a partir da realidade sócio-histórica em que nos inserimos”. Sob esta ótica, tomando por base o contexto da cultura digital, a autoria envolve a criação de vídeos, imagens, textos multimodais, áudios e demais criações com mediação das TDIC. Já o professor-autor, por sua vez, é aqui entendido como aquele que elabora, cria e recria seus recursos didáticos (ALVES; LEFFA, 2020).

Dessa forma, ao tratar da formação de professores e o uso das TDIC, propus às participantes reflexões sobre o processo de autoria e suas interlocuções com o âmbito educativo na cultura digital. Ao longo das discussões, foi pontuada a pertinência de uma formação inicial que prepare os futuros profissionais da educação para criar os próprios recursos suplementares, utilizando interfaces de autoria em meio digital. Esta postura autoral condiz com o despontar da *web 2.0* e ampliação do número de dispositivos de autoria com acesso rápido e gratuito, sem demandar conhecimentos técnicos aprofundados, reposicionando os usuários de uma postura meramente reprodutora para a adoção de atitudes ativas e produtivas.

Segundo Demo (2015), um professor-autor precisa, antes de tudo, ser um investigador, um pesquisador da sua prática, pois, só após conhecer sua realidade, poderá operar transformações sobre ela. Desse modo, a pesquisa-formação desenvolvida neste estudo configurou-se como intervenção, sendo resultado do processo de investigação da minha prática.

O curso de extensão ministrado foi perpassado por diversos momentos de autoria, abrangendo a construção e reconstrução de saberes e sentidos junto às participantes. Tendo em vista que, para a realização da pesquisa, as participantes se envolveram na autoria de recursos didáticos de maneira colaborativa, questionei quais habilidades e saberes elas consideravam necessários à formação deste professor-autor na cultura digital. As respostas obtidas demonstraram que este processo está envolto em uma complexidade de fatores, contemplando desde criatividade à paixão por ensinar, conforme apresentado nos excertos.

As habilidades que precisam ser estimuladas no professor futuramente, acredito que sejam principalmente voltadas para a **mediação dos recursos tecnológicos e mídias sociais no processo de aprendizagem** do aluno (M., em resposta ao fórum 2).

Essa nova geração de docente, além de saber lidar com as habilidades necessária para trabalhar em sala de aula, tem que estar ciente e **entender o contexto social e a realidade de cada aluno, trazendo materiais e atividades que dialoguem com o cotidiano** dos discentes (Nola Darling, em resposta ao fórum 2).

O professor também deve ter habilidades para **desenvolver materiais didáticos próprios e manusear ferramentas tecnológicas** que poderão auxiliá-lo (Rita, em resposta ao fórum 2).

(...) a **criatividade para poder desenvolver recursos atrativos**, interativos, que prendam e estimule o aprendizado do aluno, a percepção para contextualizar esse recurso com a realidade dos alunos (M., em resposta ao fórum 4).

(...) é preciso que o docente tenha uma base de conhecimentos tecnológicos, ser criativo, ter um **letramento no que se refere aos meios midiáticos e conhecer as demandas da sala de aula** (Ana Clara, em resposta ao fórum 4).

(...) **motivação e a paixão pelo ensinar** seriam as habilidades principais envolvidas (Pandora, em resposta ao fórum 4).

A criatividade para se apropriar de aparatos tecnológicos e utilizá-los na elaboração de seus recursos didáticos foi um dos aspectos mais enfatizados pelas participantes em resposta a este questionamento, situando o papel central dos letramentos digitais nos fazeres do professor-autor na cultura digital. Isto porque, como já foi pontuado, não basta apenas utilizar TDIC para reproduzir práticas já consolidadas (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010), é preciso criatividade para atualizar e dinamizar as aulas de LI com recursos atrativos, condizentes com a realidade dos aprendizes e objetivos de aprendizagem propostos pelo professor. Alves e Leffa (2020), ao estabelecerem os pilares da autoria docente, situam a criatividade como etapa relevante na elaboração dos recursos.

Kumaravadivelu (2016), ao defender um ensino de língua decolonial, no qual o professor ao invés de adotar materiais e métodos segundo uma lógica eurocêntrica ou americanizada, centralizada no “falante nativo”, reafirma a necessidade do professor, principalmente os “não nativos”, elaborarem seus próprios recursos didáticos contemplando sua realidade. Para o autor, a tarefa de criar recursos em si não se configura como algo tão desafiador e complexo, visto que muitos professores de LI já elaboram recursos suplementares de ensino. Contudo, destaca a necessidade de formação docente para esta prática, principalmente em meio digital, perpassando pelo desenvolvimento de letramentos e suas distintas formas de leitura, escrita e comunicação em ambientes multimodais.

A formação do professor para uso das TDIC implica não apenas no atendimento às demandas da cultura digital, como também se faz necessária para que este profissional seja capaz de estimular nos alunos o desenvolvimento das competências tecnológicas presentes na BNCC. Estas competências envolvem a apropriação tecnológica em certo nível de complexidade, transgredindo o uso meramente técnico. As referidas competências apresentadas na área de linguagens abordam o uso das TDIC de maneira crítica em práticas sociais colaborativas e projetos pessoais autorais. Segundo o documento, os aprendizes devem ser preparados para uso destes recursos para produzir conhecimentos em múltiplas linguagens e mídias na realização de pesquisas, seleção de informações e no processo de interação com os pares de maneira ética e reflexiva.

Para o desenvolvimento destas competências nos alunos, o processo de formação inicial de professores precisa de adaptações, de maneira a promover experiências nas quais os professores, antes de tudo, desenvolvam as referidas competências em si mesmos. Mesmo que muitos alunos tenham autonomia e segurança para delinear o seu percurso de estudos, o professor-autor precisa ser alguém capaz de instigar esta autonomia naqueles que ainda não a tem, indicando e sugerindo percursos a serem trilhados, o que requer experimentação e práticas de letramentos digitais e crítico. Logo, o processo de formação do professor-autor na cultura digital conforme Cunha (2016), precisa ser dialógico, crítico, problematizador, tendo na autoria e colaboração os seus fundamentos.

A paixão por ensinar, mencionada por Pandora, é um exemplo de que a prática docente é uma atividade que não fica alheia às emoções dos professores (BARCELOS; ANDRADE, 2017) o que, por sua vez, pode ser condicionada e/ou influenciada por uma diversidade de fatores como condições de trabalho, disponibilidade de recursos e envolvimento dos alunos nas aulas. No que se refere ao uso das TDIC, muitos professores trabalham em instituições de ensino sem estrutura física, tecnológica ou mesmo pedagógica que possibilitem uma prática

inovadora. Essa paixão pela docência, pontuada por Pandora, precisa também de políticas públicas para sustentá-la, dando ao professor condições de trabalho e formação para operar em diversas instâncias educativas.

Com o suporte e formação apropriados, o professor, movido por sua paixão, pode buscar formas de superar lacunas. Por exemplo, na falta de recursos na escola, pode tentar uma proposta com uso dos celulares dos alunos, mesmo em grupos, no caso de muitos não disporem do aparelho, ou ainda trabalhar de maneira híbrida, na qual os alunos realizam o acesso às TDIC em casa. Caso não disponham de recursos em suas residências, é preciso que tenham acesso gratuito em bibliotecas públicas ou demais espaços sociais que lhes dê condições de estudo mediante o uso das tecnologias digitais. Embora haja alternativas, todas demandam envolvimento e preparo da instituição escolar e demais envolvidos nos processos de educação formal, de maneira ampla, fornecendo suporte técnico e pedagógico, e ainda dos governantes, no que tange à implementação de políticas de acesso a estes recursos dentro das escolas e também fora delas.

Um ponto que me chamou à atenção ao longo desta etapa do estudo foi o fato das participantes se referirem a este professor-autor, aos “professores da nova geração”, como sendo um outro, um terceiro, “ele” e não “eu”, como se ainda não tivessem se atentado ao fato de que esta futura geração de professores autores são eles, e que este processo de formação para a autoria e desenvolvimento de habilidades, ou a falta dele, já está em curso. No entanto, mesmo sem se posicionarem como estes futuros professores, reconhecem a carência de debates e experiências envolvendo as TDIC ao longo da sua licenciatura, buscando momentos como o curso de extensão ofertado para ampliar seus saberes. Na próxima subcategoria, discorro sobre as contribuições formativas do curso de extensão ministrado, ao tempo em que destaco as potencialidades da autoria colaborativa.

6.2.3 Contribuições da autoria colaborativa e do curso de extensão enquanto atividade formativa

Considerando os inúmeros motivos que levaram as participantes a se inscreverem no curso de extensão como o interesse pela temática, necessidade de aperfeiçoar conhecimentos sobre o uso das TDIC, por estarem desenvolvendo estudos neste âmbito, e ainda para auxiliar na transição para o ensino remoto durante a pandemia, ao final do curso, na entrevista *online*, perguntei a elas se o curso tinha suprido os seus interesses e de que forma este contribuiu para a sua formação. Além disso, questionei sobre as vantagens que perceberam no processo de autoria

colaborativa. Estas contribuições foram de diversas naturezas, abrangendo o conhecimento de novos recursos, direcionamentos para a prática docente futura e, principalmente, favorecendo o diálogo entre teoria e prática, conforme mostram as falas a seguir.

(...) abriu meus horizontes (...) meio que me tranquilizou (...) porque **eu já tenho uma ideia que eu quero dar aula do meu jeito** (...) eu falo assim, tendo a **minha própria metodologia** (...) essa questão, que **eu posso criar meu próprio material para os meus alunos**, que eu posso, tipo assim, dá aula crítica, principalmente em inglês (Melissa Rodrigues, entrevista *online*).

(...) desde o momento que eu me inscrevi, não foi por afinidade nem nada, foi porque **eu sabia que era necessário, que era importante**. E aí eu **fiquei me sentindo analfabeta digital**, eu não sabia nada (...) eu tenho muito medo de, se eu decidir seguir carreira acadêmica, ser esse tipo de profissional que fica **reproduzindo práticas pedagógicas antiquadas no formato digital** (...) eu acredito que o curso nos instiga a ter **mais autonomia sobre o material didático**, e **também poder ser mais autêntico com as nossas abordagens** (Comunista, entrevista *online*).

(...) **me preparar para lidar com o novo cenário tecnológico** no qual estamos inseridos. (...) sendo, portando, **coerente com o tempo em que estou** e para o qual eu irei ministrar as aulas. É um novo leque de oportunidades que se faz presente, e necessário, não apenas para a minha formação, mas para **aplicação desses estudos nas minhas futuras práticas em sala de aula** (D., entrevista *online*).

(...) **conheci aplicativos e sites diferentes para elaborar atividades**, sites que eu não conhecia, aplicativos que eu não conhecia (Júlia, entrevista *online*).

Contribuiu de forma a me **nortear ao tipo de profissional que eu quero ser**, mostrando (...) a opção de vários recursos que podemos utilizar na sala de aula. Embora seja difícil e complexo, **nos faz sair da zona de conforto** (Maria Pereira, entrevista *online*).

Eu acho que o curso foi muito bom pra gente poder **aprender a colocar em prática**, essas questões que a gente sempre vê (...) seja numa disciplina ou outra, discussões (...) sobre como é importante **associar a prática de ensino com as tecnologias novas** (...) mas ninguém nunca fala como que a gente pode fazer, o que que a gente pode usar e tal. E o curso fez isso (Saphira, entrevista *online*).

(...) criar material é uma coisa complicada e exige muita criatividade (...) E quando você tem outra pessoa pra te ajudar, (...) fica bem mais fácil o processo (...) **é um ajudando o outro, um complementando a ideia do outro** (...) a vantagem (...) é justamente esse **feedback do outro** que tá estudando tanto quanto você sobre o assunto (...) **uma coisa que eu sinto falta na minha prática como professora, porque, geralmente, a gente não tem essa pessoa da nossa área pra dar suporte**, pra dar esse **apoio** (Júlia, entrevista *online*).

(...) quando a gente não sabe uma coisa tem um outro que sabe, então são os **conhecimentos se complementando** (...) é muito bom porque se eu fizesse

sozinha eu não conseguiria (...) atingir o que a gente conseguiu com o nosso trabalho (Rita, entrevista *online*).

As falas das participantes indicam não apenas as contribuições do curso na condição de atividade formativa, como também sinalizam algumas das potencialidades da autoria colaborativa que serão abordadas na próxima seção. Neste sentido, a autoria da unidade didática, mesmo considerada complexa, conforme afirma a participante Maria Pereira, contribuiu para a reflexão frente aos cenários de atuação futura, as posturas que pretendem adotar, ou seja, sobre o tipo de profissional que pretendem ser. A participante D. destaca que o que foi vivenciado serviu para prepará-la para se adequar às exigências de seu tempo e aplicar estes saberes em suas práticas futuras. As falas das participantes e a preocupação de estarem preparadas para agirem em coerência com a realidade da cultura digital, a cultura do seu tempo, demonstra que vivenciar de maneira prática algumas possibilidades de utilização destes recursos e espaços de maneira crítica, ainda na formação inicial, são elementos que contribuem para a reconfiguração das formas de ensinar e aprender.

Melissa Rodrigues, em sua fala, afirma que o curso a tranquilizou porque mostrou que é possível dar aulas de inglês fomentando perspectivas críticas sem ter que se limitar a determinados métodos pré-estabelecidos, criando seus próprios recursos. Esta postura coaduna com a pedagogia pós-método de Kumaravadivelu (2012). O desconhecimento desta possibilidade aponta para um histórico de ensino de línguas ainda centrado no método e a necessidade de maior visibilidade e reflexão sobre uma condição pós-método em direção à formação de um professor-autor.

A participante Comunista traz uma fala interessante ao destacar que procurou o curso não por afinidade, e sim por precisão e receio de futuramente não saber adotar estes recursos em sua prática, ficando limitada à transposição e reprodução de metodologias convencionais. Sobre este aspecto, Marzari e Leffa (2013) enfatizam que muitos docentes apresentam a mesma insegurança, sentindo-se iletrados para o uso das TDIC em suas práticas. Esta insegurança, segundo os autores, está intimamente associada à pouca experiência e lacunas apresentadas em sua formação, por não vivenciarem na prática situações que desafiem seus saberes e mobilizem ações.

Ao descrever as distintas maneiras que as instituições de ensino superior, principalmente nas licenciaturas, abordam disciplinas referentes às tecnologias digitais, Freire e Leffa (2013) apontam que, em muitos casos, essa abordagem limita-se ao campo teórico apenas, não promovendo atividades práticas de maneira a levar o futuro professor a vivenciar possíveis cenários e demandas da sua futura profissão. Por entender que a utilização de recursos e

interfaces, elaborando, criando materiais e atividades de maneira ativa e autoral é fundamental nesta etapa da formação inicial, no curso de extensão ministrado as participantes puderam se envolver em experiências teórico-práticas, o que, para muitas, foram as primeiras desta natureza.

Com o crescimento de práticas educativas *online* e híbridas nas últimas décadas, seja em ambientes virtuais de aprendizagem ou redes sociais utilizadas com propósitos educativos, torna-se basilar que a formação docente esteja alinhada a estes novos contextos de ensino e aprendizagem. Azzari (2015) pontua que rever e atualizar as práticas de ensino de inglês trata-se também de uma questão de ética profissional, uma vez que manter inalteradas as práticas utilizadas até então é privar o aprendiz de novas oportunidades e possibilidades de interação e construção de saberes condizentes ao século XXI, no qual as TDIC ocupam papel relevante.

No que concerne ao processo de autoria colaborativa, a possibilidade de ter um colega, para compartilhar ideias, dialogar e auxiliar na realização de tarefas e utilização de recursos com os quais nunca tiveram contato, foi a maior vantagem apontada na construção dos recursos em parceria. A participante Júlia enfatizou a importância de ter colegas para dialogar, trocar ideias, dar um retorno ao trabalho desenvolvido ou elaborado, amenizando a solidão que várias vezes é vivenciada pelo professor de inglês, por nem sempre ter por perto, ou na mesma instituição, colegas da mesma seara de estudos para compartilhar saberes e inquietações.

Cabe salientar que não foi pretensão do curso apresentar receitas ou modelos do que fazer, pois tal postura diverge dos preceitos do letramento crítico e letramentos digitais, aporte teórico que sustenta este estudo. A intenção foi apresentar possibilidades, para que as participantes vivenciassem, de maneira prática, o uso das TDIC no ensino-aprendizagem de LI de maneira autoral, o que ocorreu por meio da elaboração de recursos para compor uma unidade didática.

Na próxima categoria de análise, discorro sobre os recursos criados, ao tempo em que abordo os letramentos digitais e crítico mobilizados ao longo do processo de autoria.

6.3 Letramentos digitais e letramento crítico na autoria colaborativa

Ao trazer uma proposta de criar recursos com o potencial de promover reflexões e posicionamentos críticos por meio das TDIC, é relevante destacar, conforme pontua Duboc (2016), que esta crítica não vem pronta no material didático, pois não são os recursos por si só, por melhores que sejam, que irão promover o letramento crítico, e sim o uso que é feito destes no processo de interação entre os envolvidos na construção de saberes. Todavia, o material didático pode auxiliar o professor a conduzir abordagens de ensino problematizadoras, trazendo

para a sala de aula oportunidades de refletir sobre âmbitos diversos, tendo em vista que a escola não exclui o que acontece fora dela. A autoria destes recursos feita pelo próprio professor, contemplando as demandas dos aprendizes, principalmente no ensino de LI, contribui para uma maior aproximação entre uma realidade vivenciada por uma língua global e os contextos diversos em que esta é ensinada e aprendida.

A proposta de construção da unidade didática sob uma vertente crítica foi pensada como possibilidade de abrir caminhos para reflexão de temáticas, escolhidas pelas participantes, por serem consideradas relevantes de serem debatidas na aula de inglês sob múltiplos olhares. Finardi e Porcino (2014) destacam a necessidade de maiores investimentos na formação de professores para uso crítico das TDIC em suas práticas, já que, para elas, este uso vai além da inserção de recursos tecnológicos, contribuindo para uma reconfiguração do conceito de docência e, conseqüentemente, do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

A forma como a proposta de autoria foi idealizada nesta investigação considera os estudos dos novos letramentos, nos quais a língua é uma prática social. Na cultura digital, os usos das linguagens passam por novos delineamentos compreendendo uma multimodalidade textual, mediada pelo digital, o que demanda uma formação para uso desses recursos de maneira a ressignificar o processo de ensino-aprendizagem.

Levando em conta o curso *online* ministrado e a plataforma *Schoology* adotada como AVA, Santos (2019) ressalta que a construção de um ambiente virtual de aprendizagem ocorre no momento em que os participantes o habitam e transitam pelas suas inúmeras interfaces de aprendizagem, em um processo de autoria colaborativa. Desse modo, ainda que este processo de autoria tenha ocorrido durante todo o curso, seja nos momentos de interação e discussão, postagens nos fóruns, ou na construção de murais coletivos, considere-se como recursos autorais, para compor a categoria de análise, as unidades didáticas construídas pelos grupos.

Como em uma proposta de autoria colaborativa os caminhos percorridos são tão importantes quanto os resultados alcançados (OLIVEIRA, 2013), nesta categoria discorro sobre o processo de elaboração das unidades didáticas, evidenciando como os letramentos digitais e o letramento crítico foram mobilizados e acionados, e pontuando as potencialidades decorrentes deste procedimento para a formação do professor-autor. Neste, estudo para conceituar a autoria colaborativa, parto dos estudos de Cunha (2016) sobre a aprendizagem colaborativa, caracterizando-a como um processo em que duas pessoas ou grupos de pessoas buscam aprender juntas, ou, no caso da autoria, criar e recriar em parcerias. Este processo exige que os envolvidos adotem objetivos semelhantes, cooperando e interagindo para alcançá-los, solucionando possíveis problemas que emergirem ao longo do percurso.

Para realizar esta análise, considerei três momentos distintos: o da organização, direcionamentos, discussão sobre a temática e sistematização de grupos de trabalho que denominei de “Preparando caminhos”; o segundo momento, no qual apresento e descrevo os recursos, foi chamado de “Os recursos criados”; e a última etapa, abordando as considerações das participantes sobre os recursos que foram elaborados e a necessidade de um ensino de línguas crítico, mediados pelas TDIC, nomeei de “Analisando percursos trilhados e as potencialidades da autoria colaborativa”. Passo, a seguir, à reflexão sobre estas etapas.

6.3.1 Preparando caminhos

A autoria dos recursos didáticos foi proposta como atividade a ser realizada nas três últimas etapas do curso de extensão, nas quais foram sugeridas a elaboração de vídeos, hipertextos e *podcast*. Para chegar a este momento de experimentação prática, as participantes, em etapas preliminares, engajaram-se em discussões sobre o aporte teórico sugerido, conheceram e analisaram *sites*, materiais didáticos para ensino-aprendizagem de inglês, interfaces e recursos, com intuito de ampliar e socializar saberes sobre autoria e ensino de LI, mediados pelas TDIC. Com o propósito de obter maiores informações sobre o nível de envolvimento e engajamento das participantes em práticas de autoria, questionei em um dos fóruns se elas exerciam e identificavam estas práticas autorais, seja em redes sociais ou, para aquelas que já atuavam como professoras, ao longo das suas aulas de inglês.

Desta maneira, em resposta ao questionamento feito, duas participantes afirmaram ter iniciado uma conta na rede social *Instagram* para a postagem de conteúdos referentes à aprendizagem de LI, mas desistiram por considerarem a atividade de produção de conteúdo algo trabalhoso que exige tempo. Outras participantes pontuaram que o uso que fazem das redes sociais tem maior ênfase no compartilhamento de conteúdos de terceiros do que em criações próprias. Quando ocorre a socialização de recursos autorais, como textos, fotos e/ou vídeo, estão mais vinculados ao seu cotidiano ou entretenimento, com pouco ou nenhum vínculo com suas práticas de ensino-aprendizagem.

Com a pandemia, algumas das participantes passaram a produzir recursos didáticos, em sua maior parte vídeos gravados com atividades ou explicações de conteúdos, para enviar para seus alunos. Desta forma, as participantes que já exercem a docência evidenciaram suas experiências com a autoria de recursos didáticos, baseando-se na utilização e adaptação de insumos disponíveis na *internet*, conforme destacado nas falas abaixo.

Com relação ao material didático, eu sempre mesclo muito entre coisas que eu crio e coisas que eu pego da internet e/ou do portal do livro didático adotado na escola. (...) no Ensino Fundamental I eu comecei a criar minhas próprias atividades extras para os alunos, uma vez que este material adotado especificamente não tem portal com atividades e as que eu encontro na internet não atende as necessidades dos meus alunos (Júlia, em resposta ao fórum 4).

As vezes **posto clipes de jogos, feitos por mim** mesma, em uma comunidade chamada Xbox Live, (...) onde diversas pessoas do mundo inteiro postam clipes de jogos, todos de própria autoria. (...) já trabalhei como professora de Inglês (...) e nesta ocasião, como não havia livro didático para os alunos, eu procurava elaborar as atividades, claro, com o suporte de **imagens que eu retirava da internet**, e as vezes textos também, mas sempre **buscava não pegar atividades "prontas", e sim formulá-las** (...) Algumas vezes também utilizava de algum **modelo pronto e a partir deste, fazia adaptações para cada contexto**, conteúdo que estava sendo trabalhado (Pandora, em resposta ao fórum 4).

Com a grande diversidade que encontramos entre as turmas, **temos sempre que estar adaptando as avaliações e atividades** (...). **Sempre procuro materiais na internet e acabo fazendo alterações** para que esteja de acordo à demanda, e muitas vezes não consigo encontrar o que desejo, e **acabo que inventando e produzindo o meu próprio material**, como apostilas para estudo (Rita, em resposta ao fórum 4).

Embora as práticas autorais tenham se adaptado e intensificado com a emergência das TDIC, a lei de direitos autorais vigente no Brasil, Lei nº 9610/98, por ser anterior à *web*, não acompanhou este processo de evolução das criações em rede. A referida lei apresenta um caráter extremamente restritivo, pautando a proteção das produções do âmbito digital nas mesmas bases legais das obras impressas (ARAYA; VIDOTTI, 2009). Ao observar nas falas das participantes que estas fazem uso frequente de recursos disponíveis na internet, seja para uso na íntegra ou com adaptações para os contextos de ensino e necessidades dos aprendizes, a discussão no fórum evidenciou a relevância de trazer maiores informações sobre a apropriação ética destes recursos.

Portanto, antes de engajar no processo de autoria, foram realizadas leituras sobre direitos autorais no contexto digital e as participantes conheceram as licenças *creative commons* e a relevância da atribuição da autoria frente aos recursos utilizados, em observância às suas formas de licenciamento. Além disso, foram disponibilizados *links* para acesso e análise de bancos de imagens, músicas e vídeos livres de direitos autorais, que poderiam ser utilizados nas produções sem maiores impedimentos legais, sempre ressaltando a precisão de referências.

Como parte da preparação para a autoria, após se reunirem em grupos, as participantes deram início à etapa de sistematização, organização de ideias, seleção de recursos e elaboração dos roteiros de trabalho para os textos, vídeos e *podcasts*, todos em diálogo com a mesma

temática escolhida para nortear a unidade didática. Para interação e sistematização dos trabalhos, foram criadas abas para cada grupo dentro do AVA, utilizando os recursos de autoria do *Google Docs*. Todavia, pouco do processo de interação ocorreu neste ambiente. Por considerarem a forma mais prática, acessível, fácil e rápida de contato, todas criaram grupos no aplicativo *WhatsApp*. Nestes grupos, trocavam *links* de pesquisas, imagens, vídeos e arquivos que eram postados para leitura e apreciação de todas. A partir daí, discutiam o que seria selecionado para compor os roteiros dos materiais e atividades, bem como a divisão de subgrupos de trabalho. Somente após este processo de triagem, pesquisa e estudos, quando passavam de fato à construção dos recursos, é que o compartilhamento na página reservada ao grupo no AVA era realizado. Como a proposta de pesquisa aqui delineada contemplou apenas a autoria dos recursos didáticos, esses não foram aplicados, mas apresentaram um público-alvo e objetivos sugeridos pelos grupos para possíveis utilizações futuras. A seguir, apresento as unidades didáticas e os recursos criados.

6.3.2 Os recursos criados

A materialização das unidades didáticas elaboradas pelos grupos ocorreu mediante uma produção contendo som, imagens, *links*, vídeos, áudios, constituindo, em sua totalidade, um hipertexto multimodal. Os temas selecionados trataram sobre: uso de redes sociais para aprendizagem de inglês; alimentação saudável; animais em extinção; padrões sociais e como estes afetam a vida das mulheres; questões raciais e a necessidade da representatividade negra; e o uso saudável das redes sociais.

As atividades envolveram discussões, diálogos, debates, trabalhos individuais e em grupo, músicas, interpretação de textos e pesquisa, transitando por ambientes multimodais por meio de *links* para *sites*, áudios, vídeos e plataformas de *streaming*. Alguns grupos trouxeram a abordagem de conteúdo gramatical, contextualizando com a temática em evidência na unidade, visto que não é uma pretensão excluir os referidos conteúdos ao suscitar o ensino de línguas crítico, e sim não limitar a aprendizagem ao entendimento destes aspectos. Todos os recursos de texto, vídeo e áudio foram elaborados em LI, podendo as participantes fazer uso de tradutores e demais recursos que julgassem necessários, tendo em vista que muitas ainda se sentiam inseguras quanto ao seu conhecimento linguístico do idioma.

A seguir, discorro sobre as 7 (sete) unidades didáticas resultantes da proposta de autoria do curso de extensão, trazendo na apresentação de cada uma delas uma imagem contendo exemplo de algumas das atividades, no intuito de oferecer uma breve visualização do que foi

elaborado. Ao longo da descrição dos recursos, para me referir às envolvidas neste estudo, além do termo “participantes” que venho adotando até aqui, utilizo também a expressão “o grupo”, em uma alusão ao trabalho colaborativo que foi desempenhado.

Unidade didática: *Social networks: the new classroom?*

Figura 14 - Unidade didática: *Social networks: the new classroom?*

The figure displays a didactic unit layout. On the left, a blue header reads "Unit I Social networks: the new classroom?" with a collage of social media icons. Below it, a box lists objectives in Portuguese and identifies the target audience as 1st and 2nd grade students. A "Let's get started!" section contains a "Warm Up" activity with five questions about social media usage. On the right, a "Thinking about!" section features a colorful "NETIQUETTE" poster with five numbered tips: 1. Privacy, 2. Security, 3. Respect, 4. Instructed sites, and 5. Credit. Below the poster is an "Answer:" section with a reading comprehension question and four multiple-choice options.

Objetivos:

- Discutir sobre o uso das redes sociais nos dias atuais;
- Relacionar o uso das redes sociais com o período atual no qual estamos vivendo;
- Escrever vocabulário específico encontrado em redes sociais em língua inglesa;
- Compreender a importância das redes sociais voltadas para o aprendizado da língua inglesa.

Público alvo: Estudantes do 1º e 2º ano do ensino médio.

Let's get started!

Warm Up

- Which social networks do you know?
- How many social networks are you on?
- How many are you active on?
- How do you use social media networks?
- What do you think has changed in your social networks after the pandemic? Explain your answer.
- Do you know any profile that teach English? What's your favorite? Explain your answer.

Thinking about!

What you NEED to KNOW about NETIQUETTE

- 1 Anyone can see what you post! if you wouldn't want Mom to see it, don't post it.
- 2 Keep privacy settings secure on social media.
- 3 Be respectful of yourself and others.
- 4 REMEMBER: ONLY VISIT INSTRUCTED SITES!
- 5 Give others credit: cite your sources!

Answer:

1) The text shows some tips for netiquette, about how to act on the internet.

a) Which are the tips do you consider important to use on the social network where you are connected?

b) Which others tips do you could add for new users of your social network?

c) Why do you think it is important follow some rules when using a social network?

d) Which kind of mistakes do you can list when talking about users on a social network?

Fonte: Material produzido no curso.

A unidade didática com a temática: *Social networks: the new classroom?*, ao problematizar o uso que é feito das redes sociais como espaços de aprendizagem, propôs reflexões e sugestões para que estes ambientes de fato se configurem como espaços de construção de saberes em LI. Teve como objetivos de aprendizagem: discutir sobre o uso das redes sociais nos dias atuais; relacionar o uso das redes sociais com o período atual no qual estamos vivendo; escrever vocabulário específico encontrado em redes sociais em língua inglesa e compreender a importância das redes sociais voltadas para o aprendizado da língua inglesa. O público-alvo foi estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Médio.

Para iniciar a unidade, como forma de *warm up*, o grupo levantou algumas questões sobre o uso das redes sociais, buscando provocar o envolvimento com a temática. O texto elaborado teve por título *Social networks are the new era*, e tratou das redes sociais que caíram em desuso como *Orkut* e *MSN* e os usos que fazemos destes espaços, seja com fins de entretenimento, comerciais ou estudos. Foram destacados ainda alguns aspectos que fazem das redes sociais ambientes atrativos, citando, como exemplo, as facilidades no acesso e interação com o público.

As participantes chamaram à atenção para os perfis destinados a propósitos educativos e ressaltaram a necessidade de cuidado no acesso às redes, pois, assim como podemos acessar e engajar facilmente em redes educativas, conteúdos de outras naturezas podem ser acessados facilmente. Ao finalizar o texto, foram propostas atividades de interpretação com o foco no que foi abordado. Em seguida, foi apresentada uma seção chamada *Thinking about*, com sugestão de leitura de um infográfico contendo netiquetas, isto é, algumas regras de etiqueta ao usar internet, questionando o uso destas por parte dos usuários de plataformas digitais. O grupo problematizou o uso das redes sociais como espaços de aprendizagem, indagando sobre as possibilidades de aprendermos ou não uma língua estrangeira nestes espaços.

O vídeo elaborado apresentou alguns perfis de ensino de línguas disponíveis na rede social *Instagram*, com realce para algumas postagens. Explicou brevemente a distinção entre as palavras *story*, muito usada no *Instagram*, e *history*, de maneira a não confundir pronúncia e significados. Esta etapa da unidade foi finalizada com a sugestão de leitura de um infográfico com a biografia do idealizador desta rede social. O último recurso elaborado foi o *podcast*, abordando a temática das redes sociais para o ensino de inglês, citando alguns recursos e aplicativos voltados a este objetivo. A unidade foi finalizada apresentando uma sugestão de autoavaliação utilizando *emoticons*.

Unidade didática: *Healthy Food*

A unidade didática *Healthy Food* teve por objetivos: desenvolver uma percepção crítica sobre alimentação e dietas; conhecer o conceito de ortorexia; identificar países que apresentam maiores índices de alimentação saudável. O grupo iniciou com um *cartoon* sobre a temática e evidenciou no texto de sua autoria a importância de uma alimentação saudável. Instigou reflexões sobre as dificuldades em se manter uma alimentação desta natureza em nossa sociedade, uma vez que os alimentos industrializados se apresentam mais atrativos e presentes em propagandas nos distintos meios de comunicação. Destacou como uma alimentação

saudável é essencial para a prevenção de doenças, ao tempo em que questionou o que seria mesmo uma alimentação saudável atualmente.

Figura 15 - Unidade didática: *Healthy Food*

The didactic unit 'Healthy Food' is presented on a page with a light green background. On the left, there is a vertical banner with the title 'Healthy Food' in a stylized font, followed by a collage of various food items including vegetables, fruits, and fast food. The main content area is divided into several sections:

- Cartoon:** A cartoon featuring a pink brain character and a red character. The brain says, 'I think we should find a good, healthy diet and really stick to it this time.' The red character replies, 'I agree. As long as the diet consists exclusively of pizza and cheesecake I am with you one hundred percent.' Below the cartoon is a small green box with the text: 'How to Make an overly big diet about what you're eating.'
- Text:** Below the cartoon, a paragraph reads: 'We know today that healthy eating is very important for health and a good quality of life. Although it is cliché information, it can be found in magazines, websites and books, etc. Have you ever stopped to ask to what extent a healthy diet can really be healthy? Shall we get to know a little more?'
- Podcast:** A section titled 'PODCAST' with a small image of a podcast player. The text says: 'To finalize this unit, we prepared a podcast on a very interesting and little talked about subject. We will learn about the term "Orthorexia", when "healthy" food becomes harmful. Let's Learn it!'
- Task:** A section titled 'Task' with three numbered questions:
 1. What is an eating disorder? What are the types and, what are their effects on the social, mental, and, corporal life of the person to whom it suffers? How do you identify the symptoms? How is the treatment indicated?!
 2. In your opinion, do you believe that the emotional factor has a prominence in our nutrition? What kind of feelings do you believe a person has when they are trying to eat healthy food to the point of becoming obsessed? Or, those you can't have? What feelings do you feel when you eat and how does this influence you?!
 3. What can we do to make this issue more visible in the social media? Or, beyond them?

The page also includes a translation credit: 'Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)' and a URL for the podcast: 'Available in: <https://anchor.fm/afine-cruz3/episodes/HEALTHY-FOOD-ei2sc8>'.

Fonte: Material produzido no curso.

Partindo de textos escritos, infográficos, pirâmide alimentar e imagens, o grupo lançou questionamentos sobre hábitos alimentares, abordando um breve vocabulário sobre *fast food* e *healthy food*. Além disso, listou algumas dicas para uma boa dieta, adaptadas de sites disponibilizados nas referências da atividade.

Para realização do vídeo, foi criada uma animação, sobre os 5 (cinco) países considerados mais saudáveis no mundo, ou seja, aqueles com maior incidência de hábitos alimentares saudáveis em sua população, apresentando características de culinárias diversas. O grupo deixou claro que, ao final, além de uma boa alimentação, há outros fatores relevantes para se obter qualidade de vida, como a prática de atividade física, beber água e dormir bem. Em um dos textos elaborados, foi questionado se o fato de adotar hábitos alimentares saudáveis é uma opção ou necessidade, suscitando discussões sobre modismos associados a dietas restritivas apresentadas nas mídias e redes sociais por influenciadores digitais.

No *podcast*, foi abordado o tema ortorexia, uma desordem alimentar em que pessoas adotam hábitos alimentares e dietas extremas e restritivas, no intuito de estarem sempre saudáveis. Segundo informações apresentadas, a ortorexia é considerada tão séria quanto bulimia e anorexia. O episódio de *podcast* discorreu sobre conceito, sintomas e tratamento desta desordem. Ao final, foram levantados questionamentos sobre o tópico em questão, bem como a relação existente entre fatores emocionais, alimentação e como as redes sociais podem ser utilizadas como espaço de maior visibilidade e discussões de temas desta natureza.

Unidade didática: *Food*

Figura 16 - Unidade didática: *Food*

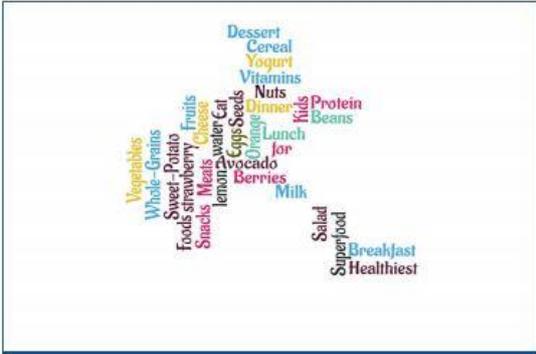
UNIT 1 ONE

HEALTHY FOODS

OBJETIVOS:

- Identificar alimentos saudáveis e não saudáveis para a saúde;
- Discutir sobre hábitos e preferências alimentares;
- Reconhecer distúrbios alimentares;
- Adquirir vocabulário de alimentos;
- Identificar e usar os demonstrative pronouns.

Let's look at the image below and identify which of these foods you eat daily?



Ready? Let's analyze now if you are consuming healthy foods?

What is healthy food?
They are foods that give us fundamental nutrients for good health, such as:

<p>Cereals and roots: corn, oat, bread, pasta, potatoes, yam, cassava, wheat, oats.</p>	<p>Fruits and vegetables: orange, papaya, carrot, beet, pumpkin, cucumber, watercress, onion, cabbage, broccoli, grapes.</p>
<p>Legumes: beans, lentils, peas, soybeans, chickpeas.</p>	<p>Animal food: chicken, pork, meat, fish, milk, cheese, yogurt.</p>

See that healthy foods are delicious!

Fonte: Material produzido no curso.

Esta unidade, que também tratou sobre alimentação, porém com foco na alimentação das crianças, teve por objetivos: identificar alimentos saudáveis e não saudáveis para a saúde; discutir hábitos e preferências alimentares; adquirir vocabulário sobre alimentos; e identificar e usar pronomes demonstrativos. O grupo iniciou a unidade com uma nuvem de palavras sobre alimentos e refeições.

O vídeo elaborado apresentou vocabulário, com imagens e áudios sobre alimentos considerados saudáveis e não saudáveis, seguido de texto sobre as proporções apropriadas para ingeri-las sem malefícios à saúde. O grupo chamou à atenção para o fato de que hábitos alimentares saudáveis envolvem o prazer na hora de se alimentar e não apenas a ingestão de nutrientes.

O texto criado pela equipe foi uma história em quadrinhos mostrando os dilemas de uma adolescente acima do peso, devido à má alimentação, que já apresenta alguns problemas de saúde, enfatizando a necessidade de associar boa alimentação e atividade física nos cuidados com a saúde física e mental. No *podcast*, a equipe fez uma entrevista com uma nutricionista a respeito dos alimentos mais indicados e aqueles que devem ser evitados na infância. Além do áudio da entrevista, adicionaram a transcrição para proceder à realização de atividades de interpretação e leitura após escuta do *podcast*. O grupo finalizou com a explicação sobre pronomes demonstrativos em um vídeo e atividades referentes ao conteúdo.

Unidade didática: *Social standards and their effects on women's lives*

A unidade de título *Social standards and their effects on women's lives* problematizou padrões sociais de beleza e comportamentos impostos pela sociedade e como estes afetam a vida das mulheres. Teve por objetivo: refletir sobre padrões de beleza; debater os padrões sociais e seus efeitos na vida das mulheres; descrever as características da mulher padrão e não padrão de acordo com o que a sociedade impõe; entender a luta das mulheres e seus desafios contra os padrões sociais; elaborar texto no presente simples. O grupo iniciou a unidade com várias imagens de mulheres com diferentes tipos de belezas e culturas, posicionadas ao lado de questionamentos sobre o que seriam padrões de beleza, corpo perfeito, o que é ser bonito, o que é beleza.

Na sequência, apresentaram uma atividade com o videoclipe da música *Sit Still, Look Pretty* da cantora Daya, que retrata o fato das mulheres lutarem para serem o que quiserem e não apenas seguir regras e padrões de comportamentos impostos. Propuseram uma atividade com a música de preenchimento de lacunas e levantaram alguns questionamentos sobre as dificuldades na luta contra os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade. O texto elaborado pela equipe foi um poema de título *Why do I need to be pretty?* que problematizou as concepções de beleza e as cobranças implícitas ou explícitas para que as mulheres se encaixem nestes padrões. Após a leitura do poema e levantamento vocabular, foi sugerida uma discussão

em grupo sobre padrões de beleza que conhecem e por que esta cobrança é mais intensa com as mulheres.

Figura 17 - Unidade didática *Social standards and their effects on women's lives*

BRAINSTORMING

- Have you ever heard about standards?
- What is standard for you?
- What is a perfect body for you?
- What is your favorite part of your body?

Let's talk about it!

- Do you think that all the pictures in the social networks are real?
- Do you usually use some thing to make your photos more beautiful? What do you use?
- Look this pictures below. Do you know some of this apps? How often do you use them?

Lr *Adobe Lightroom: Editor de fotos profissional

Ps *Adobe Photoshop Express: Editor de fotos colagens

P *PicsArt Photo Editor: Criador de Colagem & Editor

Fonte: Material produzido no curso.

O vídeo elaborado foi uma releitura do poema *Be a lady, they said!* que apresentou cenas e imagens tocantes nas quais as mulheres, componentes deste grupo, recitaram falas comumente difundidas na sociedade sobre o que seria um “comportamento ideal para uma mulher”, uma *lady*, no que concerne a roupas, cabelo, corpo e relacionamentos e a necessidade de romper com essas convenções que segregam e limitam os papéis e lugares ocupados pela mulher na sociedade.

Após a leitura do vídeo, o grupo suscitou um debate sobre as fotografias postadas em redes sociais e sua originalidade, que provocam no usuário o desejo de alcançar um padrão de beleza nem sempre real. Destacaram o papel dos editores de imagens neste âmbito, ao tempo em que apresentaram alguns que são comumente utilizados para editar e alterar fotos em redes sociais e questionaram se os alunos conhecem e utilizam estes recursos em suas fotos e quais as razões.

No *podcast*, foi abordado como os padrões de beleza se instauraram ao longo da história, salientando que é preciso se atentar ao fato de que muitos dos discursos hegemônicos que ditam padrões a serem seguidos, assim como modas e normas que são muitas vezes internalizados de maneira natural, são construções socioculturais que mudam de tempos em tempos e de uma cultura para outra. Ressaltaram a importância do amor próprio e autoaceitação independente de padrões e terminaram com uma autoavaliação, analisando o nível de envolvimento e satisfação com a unidade, utilizando *emojicons*.

Unidade didática: *Animals*

A unidade didática sobre animais teve por objetivos: refletir sobre os animais em extinção; identificar animais em vias de extinção; discutir a importância da biodiversidade e meio ambiente; entender os motivos que levam à extinção dos animais e produzir um texto sobre a preservação destes e sua relevância para a natureza.

Figura 18 - Unidade Didática: *Animals*

<p style="text-align: center;">▶ UNIT 1</p> <p>ANIMALS AND AN EXTINCTION</p> <p>Goals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflect on the extinction of animals; • Identify animals at risk of extinction; • Discuss the importance of fauna biodiversity to the environment; • Understand the causes that lead to the extinction of an animal and, • Produce text on the preservation of animals and their importance for nature in the past continuous tense. <p>Target Audience: 7th year students</p> <p style="text-align: center;">Let's think? ☐</p> <p>◆ What are endangered animals? ◆ Why are they endangered?</p> <p>Text 1:</p> <p>Endangered animals are those that have already disappeared from the planet or are close to disappearing. Brazil is considered one of the richest countries in biodiversity. However, there are animals present in Brazilian regions that can be extinct in a few decades. An extinct species to qualify dinosaurs sixty-five million years ago.</p> <p>And the greatest threat is us humans, because day by day we are advancing and taking over the habitat of animals, which do not adapt to modified or different environments from the natural ones and end up dying or not reproducing. As human-caused actions that lead to the extinction of animals are:</p> <p>▶ Fires for agriculture;</p>	<p>Now we will observe and critically analyze these cartoons:</p> <p>Cartoon 1</p>  <p>Available in: https://corfhivestice.org/features/political-animals</p> <p>Cartoon 2</p>  <p>Available in: https://www.wrs.com.sg/en/protecting-wildlife/go-green-for-wildlife</p> <p>☐ Think and respond:</p> <p>About the first cartoon, what kind of criticism does it raise? The second cartoon shows the importance of preservation. Describe this importance of fauna biodiversity to the environment.</p>
--	--

Fonte: Material produzido no curso.

O grupo abriu a unidade questionando o que são animais em vias de extinção e quais as razões para que eles se encontrem nesta situação. O texto elaborado pelas participantes apresentou algumas respostas e justificativas para os questionamentos proposto, destacando

animais em extinção no Brasil e no mundo e as principais ações do homem que conduzem a esta situação como queimadas, caça predatória, tráfico e poluição. Como atividade de leitura e interpretação, o grupo trouxe um *cartoon*, questionando algumas ações do congresso e suas parcerias com indústrias que colocam em ameaça a vida de algumas espécies.

A equipe optou por elaborar o vídeo explicando o conteúdo gramatical *present continuous* e, além disso, inseriu uma animação disponível no *YouTube*, tratando da apropriação predatória que diversas vezes o homem faz dos recursos naturais e dos animais.

Cabe salientar que esta equipe foi a única que optou por utilizar aplicativos leitores de textos na produção dos recursos. Em outras palavras, ao invés de utilizarem a própria voz na produção do vídeo e *podcast* como os demais grupos, fizeram uso dos referidos aplicativos. Embora não tenham justificado esta opção, visto que poderiam fazer uso dos recursos que julgassem necessário, associa esta ação à falta de segurança para utilizar a habilidade oral em língua inglesa ou à timidez.

Após a apresentação do vídeo e explicação do conteúdo gramatical, foi adicionada uma nuvem de palavras relacionada ao tema abordado, para que os alunos elaborassem um pequeno texto no *present continuous*. Por tratarem de animais em extinção, o grupo inseriu um *link* para o site *National Geographic Kids*, disponibilizando acesso a um jogo de perguntas e respostas, no qual, partindo de um breve texto abordando a extinção dos dinossauros, o jogador faria uma associação das características de algumas espécies a determinadas personalidades, de maneira a identificar qual dinossauro você seria.

O *podcast* criado abordou a comercialização e crueldade com animais e o fato das fêmeas serem tratadas como simples reprodutoras. O grupo incentivou a adoção de animais abandonados ao invés da compra, chamando à atenção também para aqueles que são retirados do seu ambiente natural para serem comercializados.

Unidade didática: *Black is power*

A unidade didática *Black is power*, ao discutir o papel da representatividade negra na nossa sociedade teve por objetivos: apresentar traços étnicos-raciais afro-descendentes através da língua inglesa em uma visão crítica; estabelecer conexões entre linguagens e ciências humanas; promover o empoderamento da cultura afro através de fatos, vídeos e personalidades históricas e contemporâneas; trabalhar as quatro habilidades linguísticas voltadas para a língua inglesa, bem como elementos gramaticais; refletir os processos históricos e as relações de poder.

O texto elaborado pela equipe evidenciou o fato de termos, atualmente, representantes da comunidade negra em todo o mundo e a relevância desta conquista diante da escravidão vivenciada pelos negros ao longo da história. O grupo apresentou na sequência um breve histórico do Continente Africano e as lutas travadas na busca por igualdade de direitos e a importância do empoderamento e representatividade dos afrodescendentes. Destacaram um quadro com imagens de várias personalidades negras, nacionais e internacionais e lançaram questionamentos sobre quem seriam e o que fizeram de relevante.

Figura 19 - Unidade didática: *Black is power*

Now, listen to the episode of the Backpackers Podcast and, in pairs, discuss the questions below.



<https://anchor.fm/dayane-escobar/episodes/BACKPACKERS-PODCAST-e176-dd>

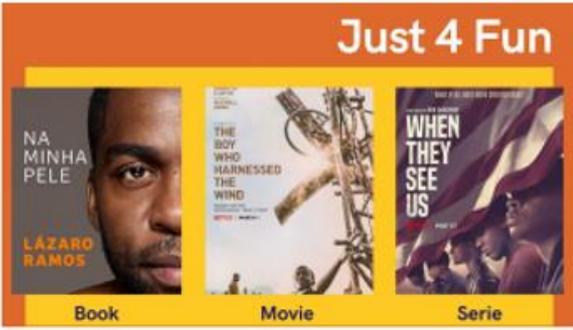
- 1- What is the first thing you think about when we talk about the African continent?
- 2- Do you know any African writer/actor/singer?
- 3- Do you know what was the Apartheid and who was Nelson Mandela?
- 4- In your opinion, are there still attitudes marked by racial discrimination in our country? Do we live in a democracy for everyone?

CURIOSIDADE

A África é o único continente situado em todos os hemisférios da terra: norte, sul, leste e oeste. Isso acontece porque ela é cortada, ao mesmo tempo, pela Linha do Equador e pelo Meridiano de Greenwich.

Warming Up!

The photos show people from different parts of the world who were and are still very important to our history. Who were they? Where were they from?





Fonte: Material produzido no curso.

Após discussão sobre a vida das referidas personalidades, foi disponibilizada uma nuvem de palavras para estabelecer relações entre alguns vocábulos com a vida das pessoas apresentadas anteriormente. Em outro texto, destacaram a luta antirracista e o movimento *Black Lives Matter* e uma atividade de múltipla escolha referente ao texto, seguida de uma linha de tempo sobre a vida de Martin Luther King e uma atividade de interpretação de texto.

O vídeo elaborado pelo grupo apresentou a questão da representatividade e carência de mulheres negras no poder, mostrando a biografia de mulheres negras que lutaram e lutam por

essas conquistas por meio de imagens e fatos marcantes em suas histórias de vida, ressaltando o papel desta representatividade na construção da identidade destas mulheres. Partindo do vídeo com as biografias, o grupo introduziu o conteúdo gramatical *simple past*, utilizando exemplos narrados no vídeo para explicações e tarefas.

Como última atividade, foi elaborado um *podcast* de viagens no qual uma das participantes do grupo contou sobre a viagem que realizou para a África e os lugares que visitou. A participante destacou comentários e questionamentos que foram feitos por várias pessoas como, por que escolher ir para lugares da África em sua primeira viagem internacional, reafirmando o senso comum e estereótipos associando o Continente Africano à miséria e pobreza. No entanto, a viajante relatou os ótimos momentos que passou e as riquezas que descobriu nos museus e lugares que visitou.

Como atividade referente ao *podcast*, o grupo levantou algumas provocações sobre o que os alunos pensam sobre a África, se conhecem algum escritor, autor, cantor africano, seus conhecimentos sobre *apartheid*, atitudes de discriminação e racismo em nosso país. Finalizaram com sugestões de livros, filmes e séries sobre o tema.

Unidade didática: *The healthy use of social media*

A unidade didática de título *The healthy use of social media*, que problematizou o uso das redes sociais de maneira ética, responsável e saudável, apresentou como objetivos: desenvolver a habilidade de uso crítico das redes sociais; aprender a filtrar conteúdos; refletir sobre como o uso das redes sociais tem sido feito e como este tem afetado a vida das pessoas; aprender expressões comumente utilizadas em redes sociais; aprender como escrever um texto utilizando o *present continuous*.

Ao iniciar a unidade as participantes lançaram alguns questionamentos sobre o uso que as pessoas fazem das redes sociais, os tipos de perfis que costumam seguir, o quão confortáveis se sentem ao postarem fotos sem edição ou filtros. Indicaram a leitura de um artigo sobre redes sociais e saúde mental e uma atividade de interpretação em sequência.

Na seção em que trata de vocabulário, o grupo apresentou algumas expressões e siglas em língua inglesa comumente utilizadas em redes sociais e linguagem informal. O vídeo elaborado tratou das *fake news*, as notícias manipuladas, apresentando o conceito e as consequências de sua disseminação na sociedade e as suas implicações legais. Ressaltaram a importância de sempre checar as fontes para evitar que notícias desta natureza se espalhem,

indicando *sites* que podem ser utilizados para conferir a procedência de determinadas informações e se estas foram alteradas.

Figura 20 - Unidade didática: *The healthy use of social media*

The image shows a didactic unit page titled "THE HEALTHY USE OF SOCIAL MEDIA" under the heading "UNIT 1". The page is divided into several sections:

- UNIT 1: THE HEALTHY USE OF SOCIAL MEDIA**
- SOCIAL MEDIA AND MENTAL HEALTH** (topic)
- THIS UNIT WILL HELP YOU TO:**
 - ⇒ Develop the ability to use social media critically;
 - ⇒ Learn to filter the type of content you consume on social media;
 - ⇒ Reflect on how the use of social media is being in today's society and how it affects people;
 - ⇒ Learn informal expressions commonly used in social networks;
 - ⇒ Learn how to form texts using the Present Continuous Tense.
- BEFORE YOU START...**
 - What do you think about what you see on social media?
 - What kind of people do you usually follow on social media?
 - How important is the amount of likes you get on your photos?
 - How comfortable do you feel about posting a photo without editing?
- HelpGuide: Social Media and Mental Health**

While many of us enjoy staying connected on social media, excessive use can lead to feelings of anxiety, depression, isolation, and FOMO. There's how to modify your habits and improve your mood.

Link to the article: <https://www.helpguide.org/articles/mental-health/social-media-and-mental-health.htm>
- 2** Now, to help you reflect on what you just read, answer the following questions:
 - What is the importance of social media for people nowadays?
 - Can the use of social media cause positive and negative changes in users' lives?
 - What measures are important to be taken while using social media?
 - What consequences can the excessive access to the digital world have on its users?

Fonte: Material produzido no curso.

Como atividade complementar do vídeo, o grupo criou um mural virtual no *Padlet*, no qual os alunos deveriam compartilhar casos ou notícias de pessoas que foram alvo de *fake news*. Além disso, na unidade, houve uma área na qual foram sugeridos *sites* que servem para checar a autenticidade das informações como forma de evitar a propagação de *fake news*. Após essa sugestão de *sites*, foram feitas as explicações sobre o tópico gramatical e suas referidas atividades.

O *podcast* elaborado pelo grupo abordou a cultura do cancelamento, que tem como propósito ocultar, “cancelar” pessoas ou marcas nas redes sociais, expondo e criticando determinadas posturas, sendo também uma maneira excludente de lidar com as diferenças. O cancelamento reduz a visibilidade das pessoas, podendo envolver, em alguns casos, atitudes ofensivas e ameaças, e em outros, as pessoas simplesmente deixam de seguir ou comprar determinados produtos.

O *podcast* apresenta também possíveis consequências do cancelamento como o fato desta postura não possibilitar que o outro corrija erros cometidos. Em oposição ao cancelamento, o grupo sugeriu o diálogo, para tratar os diferentes posicionamentos em respeito às diferenças e ao direito de errar. Para fechar a unidade, em uma seção denominada Realidade x Redes Sociais, as participantes sugeriram que os alunos assistissem ao videoclipe da música *Pretty hurts*, da cantora Beyoncé e, em seguida, analisassem uma postagem que destaca que nem sempre as imagens postadas em redes sociais são reais, passando diversas vezes por edições e montagens. Terminaram a unidade sugerindo o uso do aplicativo *Sounter* que favorece o aprendizado de língua por meio de músicas.

Na próxima subseção, apresento a análise do processo de autoria das unidades criadas, evidenciando os letramentos mobilizados e as potencialidades da autoria para a formação do professor de LI autor na cultura digital.

6.3.3 Analisando percursos trilhados e as potencialidades da autoria colaborativa

Nesta subseção, atendo-me aos letramentos digitais e letramentos críticos mobilizados ao longo do processo de autoria, sejam estes presentes nas ações, posturas e escolhas das participantes, ou ainda como foram materializados nas temáticas e atividades propostas nas unidades didáticas. Além do mais, apresento as potencialidades da autoria colaborativa para a formação do professor-autor com base no que foi pontuado pelas participantes e observado no decorrer da elaboração das atividades.

Segundo Santos (2019) e em consonância com Pérez Gómez (2015), o processo de aprendizagem deve transcender conteúdos curriculares, trazendo novos sentidos para o que é aprendido ao provocar problematizações, estando, desse modo, condizente com o contexto sociocultural atual, atendendo às demandas para uma formação crítica e cidadã. Conforme observado na descrição das unidades, o processo de criação mobilizou diferentes níveis de criticidade, bem como a constante utilização dos letramentos digitais, seja nas temáticas abordadas ou na seleção e utilização de interfaces. Os temas selecionados e as atividades criadas trataram de assuntos como representatividade negra, uso crítico de redes sociais, alimentação saudável, práticas de caça predatória de animais, o papel da mulher na sociedade atual e padrões de beleza.

Neste sentido, todas as unidades didáticas, de maneira implícita ou explícita, apresentaram possibilidades de abordagens críticas em algum momento, seja com vídeos, imagens, textos ou *podcast*, suscitando reflexões concernentes à temática em evidência. Cabe

pontuar, em consonância com Duboc (2016), que esta crítica, ou como esta irá se desenvolver, não vem pronta no material didático, este apenas abre caminhos, provocando o letramento crítico, ao problematizar determinadas situações e realidades que nos são apresentadas. É a partir do engajamento em discussões, trocas de saberes e vivências e interações estabelecidas entre professores e alunos, tendo em vista suas realidades e contextos de atuação que, de posse do recurso didático, essa postura crítica irá se constituir.

Considerando que o LC, por não se configurar como metodologia, não apresenta regras ou parâmetros de como o professor deva agir em sala de aula, não há regras para identificar se determinados recursos e atividades estão ou não sob a sua égide. Dessa forma, para perceber como o LC foi mobilizado na autoria das unidades, observei nos referidos recursos e no decorrer do processo da sua criação, aspectos que estudiosos desta seara de investigação, como Jordão (2016), Janks (2016), Monte Mór, (2015), Santos e Ifa (2013) e Duboc (2016), apresentam como elementos constituintes do referido conceito e apresentados na seção 4.1.1, na qual discuto sobre o LC. Logo, no que se refere ao letramento crítico, as unidades didáticas foram investigadas observando a problematização ou abertura para reflexão e abordagem (implícita ou explicitamente) dos seguintes aspectos: relações de poder; vozes ouvidas e silenciadas; hierarquias sociais; processos de inclusão/exclusão; respeito às diferenças; mudanças em determinadas esferas sociais; papel dos grupos minoritários; diferentes percepções da sociedade atual; repensar posturas ao se colocar no lugar do outro; diferentes percepções de mundo; estereótipos sociais e culturais.

As problematizações das relações de poder, vozes ouvidas e silenciadas, hierarquias sociais, respeito às diferenças podem ser percebidas em vários momentos nas atividades dos recursos criados. Na unidade didática sobre o uso das redes sociais, as relações de poder podem ser problematizadas ao abordar os usos que são feitos desses ambientes e da internet para criar, manipular e propagar informações de naturezas diversas, influenciando o espaço e visibilidade que é atribuído a determinados assuntos e notícias em detrimento de outros. Ao tratar de *fake news*, cancelamento e os cuidados que devemos ter ao habitarmos espaços em rede, é possível tratar de processos de inclusão/exclusão, respeito às diferenças, abordando também o papel das TDIC nas mudanças em determinadas esferas sociais e repensar posturas ao se colocar no lugar do outro.

As questões abordadas nas unidades sobre alimentação podem constituir pontos de partida para tratar de estereótipos sociais, ao trazer a busca pelo corpo magro, considerado saudável, como necessidade a ser alcançada, mesmo à custa de dietas extremamente restritivas, ou, até mesmo, distúrbios alimentares. O vídeo com os países considerados os mais saudáveis

do mundo pode ir além das questões de alimentação e comidas típicas, suscitando discussões sobre questões culturais, sociais e políticas de cada país, partindo dos fatores que possibilitem ou não que uma margem significativa da sua população possa se alimentar de maneira saudável, podendo ainda promover discussões sobre o quadro de fome e pobreza no Brasil.

As unidades sobre representatividade negra e padrões sociais abrem espaço para discussão sobre racismo, sexismo, inclusão, exclusão, vozes ouvidas e silenciadas e a necessidade de maior visibilidade da mulher (negra) na nossa sociedade patriarcal e ainda machista e racista. Ressaltam, ainda, a importância de extrapolarmos a objetificação do feminino com padrões de beleza nem sempre alcançáveis em detrimento de outros valores, rompendo com visões estereotipadas.

A unidade que aborda os animais provoca discussões sobre caça predatória, adoção de animais e cuidados com a natureza, suscitando um repensar da nossa relação com o meio ambiente e nosso entorno em postura ética e cidadã. Chama ainda à atenção sobre o papel do poder público no que se refere ao desmatamento e liberação de agrotóxicos, levando-nos a refletir sobre os interesses políticos ao cederem privilégios às grandes empresas e investidores para exploração de determinadas áreas sob proteção ambiental, ao tempo em que o meio ambiente é devastado. A observação das unidades didáticas nos leva a perceber que o letramento crítico conforme os aspectos previamente destacados, foram mobilizados em atividades e posturas, possibilitando abertura para diálogos com outras vertentes das temáticas propostas.

No que concerne às práticas de letramentos digitais, estas estiveram presentes durante todo o momento no processo de leitura, análise, reflexão, busca e seleção do que utilizar, assim como na experimentação prática das interfaces de autoria que melhor se adequassem aos propósitos do grupo, mobilizando, dentre outros letramentos digitais citados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016): o letramento impresso, letramento em hipertexto, letramento em multimídia, letramento móvel, letramento em pesquisa, letramento em informação, letramento em filtragem, letramento participativo, letramento intercultural e o letramento remix.

Ao longo das produções, as participantes mostraram-se autônomas para experimentar recursos sugeridos, buscando tutoriais e demais informações para sanar dúvidas sobre a utilização. Apesar de terem à disposição uma lista com sugestões de interfaces de autoria para criação e edição de vídeos, imagens e áudios, ao proceder à criação do *podcast*, por exemplo, muitas acharam os editores de áudio indicados complexos e adotaram outros aplicativos que se mostraram mais eficientes para cumprir o propósito. Desta maneira, pesquisaram, experimentaram e utilizaram aplicativos próprios para gravação, edição e hospedagem de

podcasts, colocando em práticas os seus letramentos digitais, não apenas neste momento como em várias outras situações que exigiram seleção e uso das interfaces de autoria e aplicativos de criação e edição.

Além disso, os letramentos digitais estiveram presentes nas temáticas e atividades de algumas unidades, ao se questionar e problematizar os usos que são feitos da internet e das redes sociais e os valores que são propagados por esses veículos de comunicação, bem como seu potencial mobilizador de saberes na cultura digital.

Ao finalizarem o curso, na entrevista *online* e também em um dos fóruns, questionei às participantes qual a opinião delas com relação aos recursos criados e qual a relevância da proposição de práticas de letramentos digitais e do letramento crítico nas aulas de inglês, para as quais obtive as respostas em sequência.

Acho sim relevante pois é algo que desperta a criticidade do aluno, **mostra os caminhos que ele pode tomar para saber se posicionar, ter voz diante de problemas e conflitos internos e externos**. Tanto o professor como o uso das tecnologias digitais podem servir na condução para essa prática. **O professor na orientação e na forma de instigar o aluno, e as tecnologias digitais através de conteúdos que são disponibilizados na internet e mídias** (M., em resposta ao fórum 3).

A adoção de práticas pedagógicas sob uma **perspectiva crítica é muito relevante, pois não basta ensinar um idioma para os alunos, eles precisam ser capazes de entender não apenas as palavras de uma notícia, por exemplo, mas sim todo o contexto que existe por trás delas, e poder comentar sobre o assunto**. O professor tem o papel de mediar, incentivar e mostrar os caminhos possíveis para que seus alunos não somente aprendam um idioma diferente do seu, mas também seja capaz de se **posicionar sobre temas relevantes para ele próprio e também para a sociedade em que ele está inserido** (Moana, em resposta ao fórum 3).

Falar sobre **a adoção de práticas pedagógicas sob a perspectiva do letramento crítico é super importante porque é justamente ir contra aquilo que o sistema quer**. O professor, **por ter a função de promover a formação social dos sujeitos**, tem o dever de estimular o letramento crítico e fazer seus alunos pensarem fora da caixinha. É como foi dito no texto, **não se trata de um método, de uma receita, de um passo a passo, mas sim de um posicionamento** (Comunista, em resposta ao fórum 3).

Eu acredito que seja muito importante a adoção de um ensino/aprendizagem que tenha base no LC, uma vez que **os alunos estão num espaço de construção, de desenvolvimento e de compartilhamento de saberes e informações que podem ter uma grande influência no seu crescimento enquanto cidadão**. O professor (...) deve incentivar seus alunos a questionar e refletir sobre certos assuntos e com isso, despertar o senso crítico dos mesmos. E as **tecnologias digitais podem auxiliar o docente no desenvolvimento de materiais e atividades para as discussões e questionamentos** (L., em resposta ao fórum 3).

A educação precisa ser significativa e ter um propósito de formar cidadãos conscientes e motivados, portanto, o letramento crítico é extremamente positivo e necessário uma vez que envolve a análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos e práticas sociais, os professores e alunos podem discutir variados temas por meio das possibilidades que a tecnologia dispõe, por exemplo discutir feminismo através de um vídeo em uma aula de língua inglesa (Maria Pereira, em resposta ao fórum 3).

Acredito que seja imprescindível a adoção de práticas pedagógicas sob a perspectiva do letramento crítico, principalmente no ensino de língua inglesa, pois (...) devemos **derrubar os muros de muitos estereótipos que ainda norteiam a sociedade e principalmente quando se trata do ensino/aprendizagem de língua inglesa** (Rita, em resposta ao fórum 3).

(...) com base na minha experiência (...) as discussões nas aulas de inglês elas sempre foram muito rasas, e também fugia muito a questões polêmicas (...) **não sei se é um receio do professor não saber lidar com o que estaria por vir. Seria meio que, lembrando o que a gente discutiu lá nas unidades, a questão do inesperado, né, às vezes, os professores eles querem levar alguma coisa que vai... tá mais limitada, não vai fugir muito daquilo ali.** Então eu penso que talvez seja por esse caminho (Comunista, entrevista *online*).

Ao discorrerem sobre os recursos produzidos, todos os grupos ficaram satisfeitos com os resultados, mesmo reconhecendo a complexidade em que este processo esteve envolto e algumas das suas limitações. No que tange aos letramentos digitais e críticos, trabalhar o ensino de língua inglesa sob esta vertente é alinhar abordagens de ensino com as demandas da cultura digital, sendo, além disso, uma forma de proporcionar uma formação mais humana, na qual o professor tem papel preponderante.

Conforme observado, as participantes destacam a relevância de estimular o letramento crítico nas aulas de inglês, visto que o professor também é responsável pela formação cidadã para além do ensino de conteúdos, cabendo à escola e, por sua vez, ao professor ressignificar práticas de ensino-aprendizagem. Todavia, repensar o papel da escola e suas necessidades na cultura digital não é tarefa simples. A adoção deste posicionamento compreende aspectos como o desenvolvimento de um perfil profissional para lidar com as gerações em permanente interação em rede e a oferta de uma formação que contemple uma visão mais humana, cidadã e participativa. Tendo em vista as exigências da cultura digital, Kenski (2012) enfatiza a relevância da existência de cidadãos dotados de posicionamentos e pensamento crítico para entender a complexidade do mundo, estando aptos a lidar com as inovações e a demasiada quantidade de informações acessadas diariamente, sabendo selecioná-las de maneira eficaz.

A participante Comunista chama à atenção para um aspecto pertinente, ao afirmar que as discussões nas aulas de inglês que já vivenciou não alcançaram níveis profundos de

complexidade. Para Mattos (2018), esta postura adotada por muitos professores é condizente com a formação que receberam, visto que muitos dos atuais professores não experienciaram um processo de preparação para atuar conforme o letramento crítico, ou para uma educação linguística crítica, reproduzindo muito do que vivenciaram em sua formação. Na opinião de Comunista, por sua vez, os professores de LI evitam trazer temas polêmicos para as suas aulas, no intuito de limitar as discussões e problematizações, mantendo certo controle do que ocorre neste ambiente.

Raimundo e Silveira (2017) sugerem que o professor abra mão deste controle e do processo de aprendizagem que tenha a sua figura no centro, mobilizando espaços e momentos que incentivem a autonomia do aprendiz de maneira que ele também possa assumir a responsabilidade e papel ativo na construção dos seus conhecimentos. Bezerra (2019), ao relatar suas experiências enquanto docente de LI, relata que, em suas aulas, sentia a necessidade de manter este controle, não se distanciando do planejado, limitando-se a abordar o que foi proposto no programa. Para a autora, esta era a sua forma de garantir o domínio da LI e evitar situações desconhecidas, principalmente as que se distanciavam do seu conhecimento linguístico. Contudo, Bezerra (2019) destaca que sua postura passou por transformações após se lançar em reflexões sobre a sua prática de maneira crítica. Tal fato evidencia que a insegurança referente aos conhecimentos linguísticos pode incorrer em limitações à prática do professor, levando-o a se manter em discussões e atividades superficiais, nas quais se sentem seguros, mas que nem sempre mostram-se relevantes aos aprendizes.

Sobre estes aspectos, Kumaravadivelu (2012) salienta a importância de abrir mão do controle absoluto das situações em sala de aula e de um plano de aula rígido. Para o autor, o sucesso na aula de inglês depende das oportunidades de aprendizagem apresentadas. Se o professor se limita apenas a seu planejamento, estas oportunidades serão reduzidas, assim como o potencial da aula. Isto não significa que o professor deva abandonar seu planejamento e agir ao acaso, mas que abra espaço para o inesperado em suas aulas.

Uma abordagem de ensino na perspectiva do letramento crítico rompe com a possibilidade desse controle total, já que, ao propor interações e reflexões, os envolvidos poderão apresentar opiniões e posicionamentos divergentes, conduzindo o debate a caminhos não imaginados. Por ser uma perspectiva que envolve certos níveis de complexidade, esta contribui para que o processo de ensino-aprendizagem não se limite à transmissão de conteúdos curriculares, trazendo para a aula de inglês aspectos dos contextos vivenciados pelos alunos, ao tempo em que aprendem um novo idioma.

No que tange às potencialidades da autoria colaborativa, em observância ao que foi destacado nas falas das participantes sobre os recursos criados nesta seção e também na seção em que abordo as contribuições do curso de extensão, foi possível identificar as potencialidades destacadas no quadro 6.

Quadro 6 - Potencialidades da autoria colaborativa

Potencialidades da autoria colaborativa
Socialização de saberes;
Diálogo entre teoria e prática;
Conhecimento de novos recursos e interfaces digitais;
Direcionamentos para a prática docente futura;
Oportunidade de refletir sobre o perfil profissional que pretendem adotar;
Criatividade;
Autonomia;
Criação em grupos;
Pesquisa, análise e seleção de recursos e textos;
Respeito às diferenças e espaço-tempo do outro;
Questionamento de padrões e estereótipos sociais;
Mobilidade por interfaces multimodais;
Personalização de percursos de aprendizagem;
Desenvolvimento linguístico (estudo e ampliação de saberes).

Fonte: Elaboração da autora.

Conforme apontado no quadro, a elaboração dos recursos didáticos em parcerias favoreceu momentos de trocas de saberes entre os pares em um exercício de criatividade, pesquisa, e interação ao se engajarem na criação de algo conjuntamente. Algumas das participantes consideraram a experiência como oportunidade para pensar em suas práticas futuras e como pretendem atuar, visto que não se identificam com a adoção de métodos rígidos e vislumbram uma prática na qual possam criar seus recursos conforme as demandas dos seus contextos, em consonância com uma perspectiva pós-método de ensino de LI. Tal fato posiciona a autoria como forma de personalizar a prática e percursos de ensino-aprendizagem, de maneira a promover aproximações entre a língua estrangeira estudada e os interesses dos alunos.

O processo de criação dos recursos mostrou-se ainda como espaço para desenvolvimento dos letramentos digitais, ao propor a utilização das TDIC e interfaces de autoria. Neste sentido, ao transitar por ambientes desconhecidos, experimentando novos instrumentos e suas possibilidades pedagógicas, as participantes ampliaram seus conhecimentos frente aos referidos recursos, apresentando autonomia para buscar e utilizar aqueles que melhor atendessem às suas demandas e objetivos da unidade didática.

Além disso, este movimento de análise, seleção e experimentação contribuiu para o estreitamento da relação entre teoria e prática, pois, além de conhecer aplicativos, *sites* e *softwares*, deveriam utilizá-los na elaboração de textos, vídeos e *podcasts*, transitando por ambientes multimodais. O fato de não trabalharem sozinhas, e sim colaborativamente, promoveu uma postura de respeito ao espaço e tempo do outro, assim como um posicionamento ético de respeito às diferenças e ideias divergentes para abordar determinadas temáticas, questionando padrões e esterótipos sociais em um exercício de letramento crítico.

Por terem sido elaborados visando o ensino-aprendizagem da LI, a criação dos recursos implicou na utilização de conhecimentos linguísticos no referido idioma ou ampliação e revisão daqueles sobre os quais ainda se sentiam inseguras, a exemplo da habilidade oral para gravar os vídeos e o *podcast*. A autoria dos recursos apresentou-se, portanto, como momento construtivo e criativo, com diversas potencialidades, em direção à formação do professor de LI autor de seus recursos didáticos na cultura digital.

A existência de diversas contribuições provenientes da autoria colaborativa não significa que este processo transcorreu sem nenhum contratempo ou limitações. Logo, dando prosseguimento à análise dos dados, na próxima categoria abordo alguns dos desafios que se apresentaram no decorrer deste percurso.

6.4 Desafios da autoria colaborativa

O processo de autoria colaborativa proposto no curso, embora tenha alcançado resultados positivos, como destacado na categoria anterior, foi também perpassado por inúmeros desafios que demandam maior reflexão e atenção. Nesta categoria, discorro sobre os posicionamentos das participantes frente aos recursos criados, evidenciando os desafios emergentes ao longo deste percurso de criação. Além dos desafios do processo de autoria, cabe destacar os fatores problemáticos que ocorreram na segunda etapa do curso, levando alguns participantes a não concluírem. Por conta da pandemia, muitos estavam sobrecarregados na conciliação de atividades domésticas e desenvolvimento de trabalho em sistema *home office*. Os que já

atuavam como docente estavam se adaptando à transição para o ensino remoto e suas novas demandas de preparar aulas, atender aos alunos e pais e, ainda, reuniões e momentos formativos oferecidos pelas escolas na modalidade não presencial. Além disso, alguns estavam sem computador, participando do curso apenas com o celular, o que dificultava a realização de algumas atividades e aqueles que apresentaram problemas de saúde físicos e/ou psicológicos.

Aos que conseguiram superar estas questões e se lançaram ao processo de autoria colaborativa, dificuldades e desafios de naturezas distintas surgiram, envolvendo fatores linguísticos, tecnológicos, interpessoais e didático-metodológicos, que podem ser observados nas falas abaixo e discutidos em sequência.

Eu acho que a maior dificuldade é **todo mundo está de acordo com o que vai fazer** (Melissa Rodrigues, entrevista *online*).

(...) **por ser um trabalho colaborativo, não depende só de você** (...) o trabalho era meu e das minhas colegas também (...) então o ponto negativo (...) é que você **depende também dos seus colegas** então, se não andarem juntos, (...) se a gente não tivesse andado junto, não teria fluído (Pandora, entrevista *online*).

As maiores dificuldades foram **lidar com essas novas ferramentas tecnológicas** (D., entrevista *online*).

O que eu achei mais difícil foi na **elaboração didática** mesmo, em relação à **criação de conteúdo** (...) eu não tenho **nenhuma experiência com sala de aula**, por isso que eu tive mais dificuldade (Biana, entrevista *online*).

O mais difícil sempre é a gente **trazer algo novo** (...) de interessante, como a gente tava trabalhando com tecnologias. (...) trabalhar colaborativamente a desvantagem para mim é a questão de **horário** que muitas vezes acaba não batendo (Rita, entrevista *online*).

A parte mais complexa na produção da unidade didática é a **produção de conteúdo** mesmo (...) as atividades, porque é uma coisa assim bem autoral (...). Eu não tô acostumada a ter essa **autonomia ainda, de produzir minhas próprias atividades**, meu próprio conteúdo (L., entrevista *online*).

(...) eu tive muita dificuldade em ter **paciência com meu grupo**. Porque, às vezes, eu queria **um retorno mais rápido** e eu não tinha, isso me agoniava muito (...) **saber lidar, né, com as pessoas**, com as opiniões diferentes, com as discordâncias, é uma dificuldade (M., entrevista *online*).

Acho que a minha maior dificuldade em si foi a questão da **montagem do vídeo**, (...) por não ter facilidade, nunca ter tentado **editar um vídeo**, assim longo (Nola Darling, entrevista *online*).

Ao mesmo tempo em que, na seção anterior, as participantes relataram a possibilidade de poder trabalhar junto à colega como uma vantagem do trabalho colaborativo, estas também apontaram o fato de ter que esperar e depender dela para o andamento do trabalho como algo

angustiante que requer paciência. Conforme as falas das participantes, a interação, diálogo com os pares, relações interpessoais, seleção de ideias, ou seja, a colaboração em si, mostrou-se como um dos aspectos mais desafiadores ao processo de autoria. Apesar deste sentimento de angústica, Dias (2012) afirma que, neste caso, essa relação de interdependência é positiva, uma vez que todos se engajam em algo pelo bem coletivo. Os conflitos que surgirem colaboram para que os envolvidos reflitam sobre suas posturas e crenças, instigando uma prática de letramento crítico.

Segundo Pérez Gómez (2015), o estímulo a atividades colaborativas é uma forma de lidar com as diferenças, promovendo momento de negociação de ideias e sentidos. O fato das participantes demonstrarem ansiedade e impaciência para chegar ao consenso e ter que aguardar que o outro se posicione reafirma as particularidades que perpassam a construção dos saberes e a prática de ensino-aprendizagem. Estas diferenças envolvem as formas de gerenciar o tempo, bem como o nível de interesse, saberes e comprometimento de cada um no projeto a ser desenvolvido.

Neste sentido, o autor previamente citado percebe a aprendizagem colaborativa (que aqui eu associo à autoria colaborativa) como forma de promover uma formação humana, pautada na empatia, compaixão, respeito e ética entre os pares, devendo ser estimulada nas instituições de ensino em detrimento das convencionais práticas classificatórias e individualizadas que conduzem à competição ao invés da colaboração. Dias (2012) destaca ainda que, neste percurso colaborativo, os envolvidos são responsáveis não apenas pelo seu desempenho e aprendizagem como também dos demais parceiros. Estes aspectos ficam bem evidentes nas falas das participantes ao relatarem que as colegas estavam sempre dispostas a colaborar, se ajudando mutuamente.

No que concerne às atividades propostas nas unidades didáticas e às opções de alguns grupos, cabem aqui algumas reflexões por se configurarem como demandas para a formação do professor de LI autor. Um destes aspectos foi o conhecimento linguístico, pois houve uma insegurança, principalmente nas atividades que envolviam a habilidade oral. Algumas participantes, na entrevista, pontuaram este aspecto como um desafio, afirmando que tiveram que praticar bastante suas falas e pronúncias para executar a gravação de vídeo e *podcast*. Mesmo sendo licenciandas de Letras Inglês, reconheceram suas limitações para falar o idioma, não se sentindo ainda preparadas para se engajar em práticas comunicativas desta natureza.

Schimitz (2009, p. 17) ressalta a relevância do professor de idiomas estar apto para se expressar oralmente na língua que ensina. Para este autor, se o professor de línguas não a utiliza em sala de aula “[...] ele está abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e que o

distingue de professores de outras matérias: a sua condição de ser bilíngue”, o que também compreende a transição por culturas diversas. Neste sentido, Schimitz (2009) destaca que os cursos de licenciatura em Letras que formam docentes que não desenvolveram estas habilidades, não estão contribuindo para melhorias na condição do ensino de LI nas instituições de ensino e nem para a valorização deste profissional. O que implica na necessidade de maiores investimentos para o desenvolvimento das competências comunicativas do futuro docente de inglês ao longo da formação inicial.

Outro aspecto destacado foi a realização de atividades de interpretação, mesmo sendo poucas, ainda voltadas para perguntas do tipo “o que o texto quer dizer” divergindo das proposições do letramento crítico que vê o texto como espaço de construções de sentidos e não como algo que traz sentidos e significados prontos (SANTOS; IFA, 2013). Como destacam Cope e Kalantzis (2012) o processo de leitura não se resume apenas a questionar os significados que o autor pretendeu trazer com o texto e seus contextos de produção. A interpretação feita pelo leitor e os significados por ele construídos com base em sua realidade, também precisam ser valorizados.

Mesmo que os textos apresentem determinados posicionamentos, não significa que não existam outras interpretações. Ainda com relação às atividades elaboradas, apesar de ao longo do processo de produção das unidades didáticas as participantes terem se engajado em atividades colaborativas com o uso das TDIC, não houve sugestões de produções autorais, ou mesmo atividades que promovessem uma postura mais ativa por parte de quem possa vir a utilizar essas unidades didáticas, apesar de instigar reflexões e problematizações sobre as temáticas, o que demonstra ainda uma tendência para as práticas de ensino convencionais.

A demanda de letramentos digitais para utilização de novas interfaces também foi pontuada como desafio, seja para uso técnico, no sentido de saber manipular recursos de edição e gravação por exemplo, ou a necessidade de saberes para utilizar as TDIC de maneira inovadora e trazer algo novo. Este aspecto, associado também à falta de experiência e práticas com a docência para produção de recursos, reafirmam a necessidade de vivenciar a autoria colaborativa ainda na formação inicial em disciplinas envolvendo TDIC e metodologias de ensino, à exemplo dos estágios e demais componentes de caráter prático, sob a orientação de um professor formador apto a auxiliá-los a trilhar este percurso.

O tempo foi aspecto abordado de maneira contraditória pelas participantes. Da mesma forma em que muitas apresentaram dificuldades em encontrar um tempo comum para reunir, discutir e delinear a execução dos trabalhos, ao considerar a proposta de autoria *online*, mediada pelas tecnologias digitais, pontuaram o tempo como uma vantagem, uma possibilidade de poder

organizar momentos de estudo conforme fosse mais conveniente, em decorrência da incompatibilidade de horários entre os membros dos grupos. Neste sentido, a comunicação e interação ocorreu nos tempos que cada uma dispunha para cumprir com suas tarefas.

É válido destacar que todos estes desafios apontados não se configuraram como empecilho para a concretização do que foi proposto, uma vez que todas as equipes finalizaram as unidades didáticas. Estas situações de desconforto, por sua vez, levaram-nas a sair do convencional, buscando outras formas de lidar com o outro, de maneira a valorizar os seus saberes.

Como últimas considerações sobre os desafios que se delinearão para o trabalho em colaboração, ressalto que as relações que os cidadãos da cultura digital estabelecem em seu cotidiano e seus processos comunicativos, são em sua natureza colaborativos e autorais como bem destaca Jenkins (2006) ao abordar o papel das redes sociais e da *web 2.0* na cultura participativa. Ao postar, criar, comentar, interagir em páginas, canais, *blogs* ou jogos, uma rede interativa colaborativa se estabelece, o que demonstra que essa prática de colaboração é exercitada com frequência pelas participantes, mesmo que nem sempre a perceba, havendo também a espera e expectativa de que o outro dê um retorno, curta, comente, compartilhe, edite. Daí a relevância de também aproximar estas vivências do âmbito educativo-formativo, promovendo o estabelecimento de parcerias para criação, trocas e construção de saberes, uma vez que as práticas educativas devem se alinhar às demandas sociais, políticas e culturais do seu tempo. No próximo capítulo, faço as minhas considerações finais sobre o estudo desenvolvido, retomando e respondendo à problemática levantada, ao tempo em que discorro sobre os achados de pesquisa e sugestões de estudos futuros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordando o contexto da formação inicial do professor de LI para o uso das tecnologias digitais na autoria de recursos didáticos, teve suas motivações nas minhas vivências enquanto docente formadora ao identificar a carência de experiências práticas com o uso das TDIC por parte dos licenciandos, no curso de licenciatura no qual atuo. Para proceder as últimas considerações, retomo, primeiramente a problemática que norteou a investigação, assim como seus objetivos e a tese defendida, apresentando em sequência os resultados e respostas alcançadas.

A pesquisa-formação ora proposta partiu da seguinte questão problema: Quais as potencialidades da autoria colaborativa de recursos didáticos digitais, sob a ótica dos letramentos digitais e crítico, para a formação inicial do professor de língua inglesa na/cultura digital? Fundamentado nesta problemática, o estudo teve por objetivo analisar de que maneira o processo de autoria colaborativa de recursos didáticos digitais, na perspectiva dos letramentos digitais e crítico, auxiliam na formação inicial do professor de língua inglesa crítico e no desenvolvimento de habilidades para atuar no contexto da cultura digital.

Ao longo do percurso, defendi a tese de que a autoria colaborativa de materiais didáticos digitais mobiliza uma gama de ações, reações e posicionamentos, além de pesquisas, apropriação crítica de tecnologias digitais e negociação de sentidos entre os pares e que estes fatores implicam em contribuições para a formação linguística, socio-cultural e pedagógica do futuro professor. A análise dos dados produzidos, sustentada no aporte teórico que ampara a investigação, confirmou esta tese, em resposta ao questionamento levantado.

A pesquisa apontou que o processo de autoria colaborativa apresentou como potencialidades para a formação do professor-autor na cultura digital: a socialização de saberes e possibilidade de criar em parcerias, envolvimento em pesquisa, criatividade, desenvolvimento dos letramentos digitais e crítico, diálogo entre teoria e prática, reflexão sobre o perfil profissional e as práticas futuras, respeito às diferenças, autonomia, personalização de percursos de aprendizagem, além da mobilidade por interfaces multimodais e desenvolvimento linguístico.

Considerando que os dados analisados foram sistematizados em categorias que dialogaram com os objetivos específicos propostos, parto das considerações e reflexões efetuadas nestas categorias, para proceder a estas últimas considerações.

Os achados de pesquisa da categoria, Tecnologias digitais e ensino de inglês, indicam que as TDIC são recursos relevantes no processo de ensino-aprendizagem de LI, por favorecer a comunicação e contato com falantes do idioma mediante o uso de recursos diversos como aplicativos, jogos, plataformas de *streaming*, vídeos e redes sociais. Esse contato via *internet* possibilita uma supressão de tempo e espaço, viabilizando um ensino intercultural em sua diversidade de sotaques e costumes, descentralizando referências à cultura americana e/ou britânica comumente apresentadas nos livros didáticos. Por reconhecer que o fato de ter à disposição uma diversidade de recursos inovadores, por si só, não reconfigura a construção de saberes, fatores como interesse, autonomia, acesso aos recursos, assim como gestão do tempo dedicado ao estudo são sinalizados como elementos necessários ao se apropriar de recursos tecnológicos com o propósito de aprender a língua inglesa.

No que concerne à categoria Formação inicial do professor de LI na cultura digital, a análise revelou que os cursos de licenciatura, na sua condição de *lócus* da formação inicial de professores, precisam ampliar a atenção que é dada à formação tecnológica dos futuros professores, de maneira a desenvolver letramentos digitais e prepará-los para atuar com mediação destes recursos na perspectiva da educação *online*. Neste sentido, um processo formativo que mantenha um constante diálogo entre teoria e prática, faz-se pertinente para atender as demandas da cultura digital. Para que essa formação transcenda a instrumentalização técnica do professor de inglês, é relevante que os componentes voltados para uso das tecnologias digitais nos cursos de licenciatura sejam ministrados por docentes que atuem na área de ensino de línguas, devidamente dotados de saberes para propor abordagens que compreendam um uso crítico das TDIC em práticas colaborativas e autorais.

Conforme os dados analisados evidenciaram, a formação para autoria perpassa a adoção de uma nova postura, uma nova forma de pensar e agir em sala de aula de línguas, com metodologias de ensino menos estruturais, tendo como cerne práticas sociais de comunicação e interação. No entanto, a insegurança em se expressar no idioma apresenta-se como um desafio para adoção destas abordagens. Falar inglês e conseguir se engajar nas referidas práticas comunicativas é papel do professor de LI, uma vez que o desconhecimento do idioma que ensina se configura como elemento limitador das suas práticas. A proposta de uma formação para autoria aqui apresentada deixa implícito que antes de se lançar à criação de recursos didáticos o futuro profissional apresente conhecimentos linguísticos suficientes e pertinentes a este fim.

Cabe salientar que a formação de um professor de inglês autor não visa sanar todas as problemáticas da seara do ensino de línguas visto que este envolve uma rede complexa de

fatores. A pretensão é de que esteja alinhado às demandas contemporâneas, desenvolvendo novas práticas e possibilidades de construção de saberes, colaborando para redução de assimetrias entre o que a escola propõe ao longo do processo de ensino-aprendizagem e o que o aprendiz vivencia em seu cotidiano no que tange ao uso das TDIC.

O processo da autoria colaborativa, abordado na categoria Letramentos digitais e letramento crítico na autoria colaborativa, mobilizou letramentos diversos, com ênfase aqui nos letramentos digitais e letramento crítico. Os letramentos foram acionados ao longo da realização de pesquisas, interação, colaboração, seleção e utilização de interfaces, sistematização de ideias, assim também como na produção dos conteúdos e elaboração das atividades. Embora o estudo reconheça, com base nas leituras realizadas, que não é o recurso didático em si que trará a crítica pronta para a aula de língua, este também entende que materiais que instiguem reflexões e problematizem determinadas situações, dando espaço para que os aprendizes apresentem seus pontos de vista, podem colaborar para a proposição de práticas de letramentos crítico em sala de aula. A adoção de recursos com estas perspectivas foi vista como uma forma de auxiliar na formação cidadã dos aprendizes, em observância ao papel docente na formação dos cidadãos para além dos conteúdos programáticos.

Os momentos de construção coletiva, embora tenham apresentado resultados finais positivos, com produções multimodais e criativas, dividiram os posicionamentos das participantes e se configurou como um desafio a ser superado. Os dados referentes à categoria Desafios da autoria colaborativa evidenciaram que, ao mesmo tempo em que o outro é visto como um parceiro, um reforço em potencial para trocas e construções de saberes, a parceria deste também implica em limitações e angústias para os indivíduos acostumados à realização de trabalhos individualizados. Os desafios manifestados foram de naturezas diversas, como linguísticos, tecnológicos, interpessoais e didático-metodológicos. A dificuldade de interagir com o outro que pensa diferente, de estabelecer diálogos e sistematizar ideias reafirma a necessidade de maiores trabalhos com este perfil, tendo em vista o potencial de práticas colaborativas para uma formação ética e cidadã, como propõe os estudos do letramento crítico.

Além disso, o desenvolvimento de letramentos digitais para operar em ambientes e interfaces mediadas por tecnologias digitais foi apontado como elemento desafiador. A falta de experiências práticas com uso pedagógico destes recursos, bem como referenciais metodológicos para atuar com o uso das TDIC, dificultaram a escolha e utilização dos recursos de autoria e edição, que requerem maiores práticas e investigações. Experimentar a autoria colaborativa de recursos didáticos ainda na formação inicial, vivenciando os desafios e a complexidade envolvida neste processo, sinalizou uma oportunidade de reconfiguração nas

formas de ensinar e aprender, uma vez que muitas participantes vislumbraram na autoria colaborativa uma possibilidade de direcionar suas práticas futuras, em uma atitude condizente à pedagogia pós-método na qual o professor é também autor dos seus recursos.

Os desafios e as contribuições partilhadas com a experiência da autoria colaborativa realizada nesta pesquisa-formação e a demanda por uma formação do professor de inglês autor na cultura digital levaram-me a refletir sobre a necessidade de desenvolver, desde a formação inicial, um letramento autoral docente, sendo este um possível caminho em direção à formação do professor-autor. Por considerar que práticas autorais de criação e recriação diversas como vídeos, imagens, textos, *podcasts*, canais, *blogs* e demais usos da linguagem com suporte das TDIC já fazem parte do cotidiano dos sujeitos da cultura digital, como bem reafirma o aporte teórico deste estudo, é pertinente que o professor esteja preparado para se apropriar destes recursos em sua prática educativa, adotando uma postura autoral, de forma a atender às particularidades dos seus contextos de atuação.

O letramento autoral docente que aqui proponho atribui um novo olhar sobre o lugar ocupado pela autoria no âmbito da formação inicial de professores, com foco nas práticas sociais materializadas na cultura digital. Reconheço que a prática de autoria de recursos, principalmente do professor de línguas, já existe há algum tempo e por isso mesmo reafirmo a necessidade de formação para este fim, com a pertinente utilização dos recursos e interfaces digitais de autoria disponíveis em rede.

A base teórica do conceito se apoia no entrelaçamento entre os estudos dos novos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2012; LANKSHEAR; KNOBEI, 2006, 2015), na visão de professor pesquisador e da aprendizagem por meio da autoria (DEMO, 2015), levando em conta os pressupostos da educação *online* (SANTOS, 2019). Os estudos dos novos letramentos, letramentos digitais e letramento crítico são fundamentais para o conceito de educação *online*, por entender a língua como prática social e reconhecer a necessária mediação das TDIC nas novas práticas educativas. Um perfil de professor pesquisador de sua prática e a aprendizagem por meio da autoria estão interligados, visto que acredito que é o movimento de investigação e identificação de problemáticas que levará o docente a agir de maneira autoral com o objetivo de intervir nestas situações.

Neste sentido, o letramento autoral docente abarca as práticas autorais de recursos didáticos de naturezas diversas por parte dos professores. Compreende desde a elaboração de textos e hipertextos multimodais até a personalização de ambientes virtuais de aprendizagem, pois a utilização destes espaços não se limita mais à educação a distância ou demais modalidades não presenciais. A adoção de plataformas personalizáveis utilizadas como

ambientes virtuais de aprendizagem em práticas de ensino nas modalidades presenciais ou híbridas, a exemplo da educação *online*, tem ganhado espaço significativo no contexto educacional, cabendo formação e orientação para que o professor possa adotá-las como suporte e extensão da sua prática em meio digital, de maneira a inovar e não apenas transpor o que já vem sendo feito.

A pesquisa apontou que o processo de autoria colaborativa apresenta aspectos pertinentes à formação do professor-autor na cultura digital, cabendo maiores investimentos na formação inicial voltada a estes propósitos. A análise do currículo do curso de licenciatura evidenciado no estudo indica transformações em direção a um processo formativo para uso das TDIC de forma mais prática e autoral, condizentes com as demandas contemporâneas.

Contudo, assim como o curso de licenciatura em evidência neste estudo passou por transformações, muitos outros também passaram no intuito de se alinhar às propostas de desenvolvimento de competência apontadas na BNCC, o que instaurou um novo cenário de desafios para a formação de professores formadores. Com base nestas transformações e vislumbrando estudos futuros, encerro o texto suscitando indagações sobre a formação dos professores formadores dos cursos de licenciatura para uso da TDIC, tendo em vista que estes são fundamentais para que os currículos redimensionados sejam postos em prática. Neste sentido, questiono: Como tem ocorrido e o que caracteriza a formação dos professores formadores para uso das TDIC? Esta formação envolve o estímulo a práticas de autoria? Os professores formadores têm alguma orientação para atuar na educação *online*, considerando que, legalmente, as licenciaturas podem ofertar até 40% da sua carga horária de maneira não presencial?

Estes questionamentos e sugestões para investigações desta natureza são necessários para que as ementas das disciplinas que abordam o uso das TDIC, ricamente apresentadas nos currículos, não permaneçam presas ao papel por carência de profissionais aptos a colocá-las em prática. A falta de formadores dotados de saberes para atuar com as TDIC de forma inovadora, autoral e crítica implica na formação de licenciandos também despreparados para este fim, propagando um ciclo de incoerências e assimetrias entre as práticas com uso das tecnologias digitais vivenciadas dentro e fora do âmbito educacional.

A tese desenvolvida apresenta relevância social significativa, visto que contribui para repensar a formação inicial do professor de inglês, rumo a uma formação para a autoria, indicando a pertinência do desenvolvimento de um letramento autoral docente ao longo da formação inicial. As leituras adotadas na constituição do aporte teórico podem ainda subsidiar

novos caminhos de investigação para aqueles que desejam se lançar em novas pesquisas sobre as temáticas aqui abordadas.

REFERÊNCIAS

- AHMADI, Mohammad Reza. The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review. **International Journal of Research in English Education**, 3, 115-125, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.29252/ijree.3.2.115>. Acesso em: out. 2020.
- ALHAMAMI, Munassir. Observation of Youtube language learning videos. **Teaching English with technology**, v. 3, p. 3-17, 2013.
- ALVES, Carolina Fernandes; LEFFA, Vilson José. Professor-autor de recursos educacionais abertos: uma identidade em construção. **Interfaces**, v. 11, n. 4, p. 188- 206, 2020.
- ALVES, Janice Gonçalves. Teorias dos novos letramentos e multiletramentos: Perspectiva crítica no ensino de línguas estrangeiras. **Papéis**. Revista do programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - UFMS. Campo Grande - MS, v. 22, n. 43, p. 8-29, 2018.
- AMARAL, Mirian Maia. **Autorias docente e discente: pilares de sustentabilidade na produção textual e imagética em redes educativas presenciais e online**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.
- AMARAL, Mirian Maia; VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. A autoria coletiva no contexto da educa o em tempos de cibercultura. In: SANTOS, Edméa O.; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F. (org.). **Informática na Educa o: autoria, m dia, letramento, inclusão digital**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computa o, 2019. (Série Informática na Educa o, v.5) Disponível em: <http://ieducacao.ceie-br.org/autoriacoletiva> . Acesso em: mar. 2021.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazoz Afonso. **Etnografia na prática escolar**. 16. ed., Campinas, SP: Papirus, 2009.
- ARAYA, Elizabeth Roxana Mass; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti Gregório. Direito autoral e tecnologias de informa o e comunica o no contexto da produ o, uso e dissemina o de informa o: um olhar para as licenças *creative commons*. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.19, n.3, p. 39-51, set./dez. 2009.
- ARDI, Priyatno. Promoting learner autonomy through schoology m-learning platform in an eap class at an indonesian university. **Teaching English with Technology**, v. 2, p.55-76. 2017.
- AZZARI, Eliane Fernandes. Ensino de inglês, tecnologias e rupturas. **Revista X**, v. 2, p. 9-24, 2015.
- BACAL , Valéria L. Aguiar; MURTA, Cláudia A. Rodrigues. O ensino de línguas na perspectiva da complexidade e do letramento crítico. **Revista do SELL**, v. 5, n. 3, p. 1-19, 2016.

BARATTO, Silvana Simão; CRESPO, Luís Fernando. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. **Rev. Científica Eletrônica UNISEB**, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p. 16 -25, ago/dez., 2013.

BARCELOS, Ana Maria; ANDRADE, Silvana. Emoções de professores. *In*: LIMA, Diógenes Cândido (org.) **Ensino de língua inglesa**: conversas com professores da escola pública. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p.25- 36.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASONI, Isabel Cristina Gomes; MERLO, Marianna Cardoso Reis. O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 434-452, maio-ago/2019.

BAWDEN, David. Origins and concepts of digital literacy. *In*: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.) **Digital Literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008. p. 17-32.

BERZOZA, Millán. **Youtubers y otras especies**: El fenómeno que ha cambiado la manera de entender los contenidos audiovisuales. Madrid: Fundação Telefônica, 2017.

BEZERRA, Selma Silva. Considerações acerca da teoria decolonial por meio de reflexões sobre a prática docente em língua inglesa. **Raído**, v.13, n. 33, jul./dez. 2019.

BEZERRA, Selma Silva; AGRA, Christiane Batinga; ARAÚJO, Jade Neves de Moura. Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. **Revista Sures**, junho, p. 95-106, 2020.

BISWAS, Shampa. Schoology-Supported Classroom Management: A Curriculum Review. **Northwest Journal of Teacher Education**. v.11, p. 186-196, 2013.

BOA SORTE, Paulo Roberto Silva. **A graduação em Letras-Inglês como formação contínua**: desfazendo unilateralidades. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2014.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Rev. Cad. Comun**, Santa Maria, v.20, n.1, art 1, p.1 de 24, jan/abr. 2016.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; OLIVEIRA, Mariza Soares de. Pesquisa-formação, abordagem (auto)biográfica e acompanhamento: (re)construindo pontes entre a universidade e a escolar. **Anais X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011. p. 1379-1391.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: novembro de 2018.

BRISOLARA, Valéria Silveira. Autoria e atribuição em redes sociais. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

BRITO, Gláucia da Silva; VERMELHO, Sônia Cristina. A incorporação das tecnologias no ensino superior: formar os professores que formam professores. *In*: AREU, Graciela Inés Presas; FOFONCA, Eduardo (org.). **Integração das tecnologias e da cultura digital na educação: múltiplos olhares**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.35, n.3, p.37-58, set./dez.,2010.

_____. Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *In*: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade**. São Paulo: Aleph, 2009.

BURWELL, Catherine. The pedagogical potential of vídeo remix: Critical conversations about culture, creativity, and copyright. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, November, p. 1-9, 2013.

CARVALHEIRO, Juciane dos Santos. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. **Signum, Estudos da Linguagem**. Londrina, n. 11, v. 2, p. 67-81, dez. 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de Línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, J. Vilson (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. *In*: COLL, César; MONEREO, Carles (org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. *In*: COLL, César; MONEREO, Carles (org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

CUNHA, Arisnaldo Adriano. **Autoria e cooperação na formação de sujeitos nas redes sociais: o caso do ENEM no Facebook**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2016.

CRUZ, Giêdra Ferreira; CENSI, Luciana de J. Lessa. Ensino-aprendizagem de língua inglesa: em busca de atitudes autônomas. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 143-154.

DAUD, Wan Ab Aziz Wan; ABDUL, Mohammad Taufiq. The acceptance of schoology among early childhood education student at mara poly-tech college (kptm). **Journal of Global Business and Social Entrepreneurship (GBSE)**, v. 3, n. 6, p. 133–142, 2017.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

DIAS, Reinildes. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A Avaliação da aprendizagem de língua e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.57-79.

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

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. [Trad. Marcos Marcionilo]. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

EL KADRI, Michelle Salles; EL KADRI, Alef; CORREA, Leonardo Neves. “Let’s play”! Transformando o ensino de inglês e a atividade de formação de professores/as de inglês no contexto do PIBID: uma análise das *affordances*, colisões e inovações da proposta de *design* de jogos digitais educacionais. *In*: EL KADRI, Michelle Salles; ORTENZI, Denise Ismenia Grassano; RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini (org.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 123-150.

ERSTAD, Ola. Trajectories of remixing: digital literacies, media production, and schooling. *In*: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Muchele (ed.). **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008. p. 177-202.

FAGUNDES, Isabella Zaiden Zara; AMADO, Giselly Tiago Ribeiro. ELLA - Uma proposta decolonial de ensino-aprendizagem de língua inglesa a distância. **Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores e Educação a Distância - CIET EnPED**, 2020, p. 1-15.

FERREIRA, Giovani; TAKAKI, Nara Hiroko. Epistemologias de novos e múltiplos letramentos, identidade pós-moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 119-133, nov. 2014.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 66, p.239-282, jan/jun 2014.

FITZPATRICK, Kathleen. The digital future of authorship: rethinking originality. **Culture Machine**, v. 12, p. 1-26, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. [Trad. Joice Elias Costa]. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O que é o autor?** 3.ed. Lisboa: Passagem/ Vega, 2002.

FREIRE, Maximina Maria; LEFFA, Vilson José. A auto-heteroecoformação tecnológica. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIBB, Grahlan. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberta C.C. São Paulo: Artmed, 2009.

GUEDES, Luísa Klug. O uso de games com *input* para aprendizagem de línguas. **Anais do Congresso Íbero americano de Ciências, Tecnologia, Innovación y Educación**. Buenos Aires, 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez. 1997.

HARTLING, Florian. The Digital Author? Authorship in the Digital Era. **Primerjalna književnost** (Ljubljana) 32. Special Issue, p.199- 208, 2009.

HAUS, Camila; ALBUQUERQUE, Mariana Lyra Varela. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. **Cadernos do IL, Estudos Linguísticos**, n. 61, p. 181-208, set. 2020.

JANKS, Hilary. Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education. **Educational Review**, v. 52, n. 2, p. 175-186, 2000.

_____. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de.; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.21-39.

_____. Prefácio. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize (org.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas**: novos sentidos para a escola. Campinas, SP. Pontes Editores, 2017. p. 7-14.

JENKINS, Henry *et al.* **Confronting the challenge of participatory culture**. Media 21st century. Illinois: MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico? *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.41-53.

_____. Desvincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. **Revista Versalete**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 278-199, jul.-dez. 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. The word and the world: Interview to B. Kumaravadivelu. **Marcoele revista de didática ELE**, n.14, p.1-9, jan., 2012.

_____. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quaterly**, v. 35, n.5, p.537-560, 2001.

_____. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? **TESOL Quaterly**, v.50, n.1, p. 66-85, 2016.

LACERDA, Marcelo de Miranda; FABIAN, Gabriela; SCHLEMMER, Eliane. Gamificando a prática pedagógica. *In*: EL KADRI, M, S.; ORTENZI, D, I. G.; RAMOS, S. G.M. (org.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores**: reorganizando sistemas educacionais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Muchele. **New literacies**: everyday practices and classroom learning. Maidenhead, New York: Open University Press, 2006.

_____. **Digital Literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

_____. Digital Literacy and Digital Literacies: policy, pedagogy and research considerations for Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 4, n. 1, p. 8-20, nov. 2015.

LEFFA, Vilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p.15-32.

LEFFA, Vilson José; COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. *In*: FINARDI, Kyria Rebeca *et al.*(org.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. p. 181-202. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prazer_da_autoria.html. Acesso em: jan. 2021.

LEFFA, Vilson José; PINTO, Cândida Martins. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. **Revista (Con) textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 358-378, 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Ensino de língua inglesa:** conversas com professores da escola pública. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

LIMA, Joceli Rocha; XAVIER, Francy. Entre ouvir, falar, ler e escrever o que, de fato, o aluno de inglês da escolar pública pode ter? *In:* LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino de língua inglesa:** conversas com professores da escola pública. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 97-112.

MADDALENA, Tania Lucía. **Digital storytelling:** uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, 2018.

MADDALENA, Tania Lucía; D'ÁVILA, Carina; SANTOS, Edméa. Visual storytelling e pesquisa-formação na cibercultura. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 7, p. 290-305, jan./abr. 2018.

MAGNONI, Antonio Francisco; MIRANDA, Giovani Vieira. Novas formas de comunicação no século XXI: o fenômeno da cultura participativa. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 12, n. 23, p. 103-120, jan./jun. 2013.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de estudos de cultura**, n. 7, p. 53-70, jan. abr. 2017.

MARTINS, Beatriz Cintra. **Autoria em rede:** um estudo de processos autorais interativo de escrita nas redes de comunicação. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes - USP, 2012.

MARZARI, Gabriela Quatrin; LEFFA, Vilson. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.2, p. 1-18, 2013.

MATTOS, Andréa M. de Almeida. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. *In:* PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 25-37. *E-book*.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambiente virtuais: perfil, condições e competências. *In:* COLL, César; MONEREO, Carles (org.). **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p 118- 135.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramento crítico e expansão de perspectivas. *In:* JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (org.)

Letramentos em práticas na formação inicial de professores de inglês. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.) **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 1-18.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, p.1-35, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NG, Alina. **When users are authors**: authorship in the age of digital media. Mississippi college school of law (online), p. 1-24, jan. 2010. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=1545005>. Acesso em: fev. 2021.

NICOLA, Rosane de Mello S.; BEHRENS, Marilda A. Contribuição da teoria da complexidade para a inovação no planejamento pedagógico do ensino superior. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v.17, n. 52, p. 357-386, abr./jun. 2017.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. *In*: FERRAZ, Obdália (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimentos sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 141- 172.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. *In*: JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 31-50.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. O ensino de língua inglesa e a questão da autonomia. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 31-38.

_____. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 344-357, 2014.

_____. O uso de tecnologias no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. *In*: JESUS, M. de; MACIEL, R. F. (org.). **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-34.

_____. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá - MT, v. 24, n. 35/1, p.10-31, jan- jun. 2017.

_____. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 1-26, 2019.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (orgs.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 47-57. *E-book*.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTEL, Fernando Sílvio Cavalcante. **Aprendizagem das crianças na cultura digital**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, UFAL, Alagoas, 2015.

_____. **Aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2.ed. Maceió: EDUFAL, 2017.

PINTO, Anamelea de Campos; BARRETO FILHO, Jenner Bastos Autoria, autonomia e ética na educação a distância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 155-174, jan./abr. 2012.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula F. S. (org.). **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físicos imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do autor, 2020.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

RAIMUNDO, Clarice Maria; SILVEIRA, Karin Raphaella. Ensino de língua estrangeira, mídias digitais e o pensamento complexo. **Anais do EDUCERE**, 2017, p. 11.265-11.281.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Letramento e pensamento crítico. *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Letramentos em práticas na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 7-10.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 55-66.

RANGEL, Rômulo dos Santos; BATISTA, Silvia Cristina Freitas; PEIXOTO, Gilmara Teixeira Barcelos. Sala de aula invertida: análise de uma experiência com o ambiente virtual schoology. **Renote: Novas tecnologias na educação**, v.16, n.1, p. 1-10, 2018.

REINDERS, Hayo; WATTANA, Sorada. Learn English or die: the effects of digital games on interaction and willingness to communicate in a foreign language. **Digital Culture & Education**, p. 3-29, 2011.

REYNAUD, Cibeli; NUNES, Vicente. Uso das TIC no processo de aprendizagem baseado na autoria individual e coletiva: um estudo de caso em uma IFES. **Revista AlcanCead**. v. 2, n. 2, p. 13-22, 2014.

RIBAS, Fernanda Costa. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, jul./set. 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Por que o computador on-line é bem-vindo no planejamento das nossas aulas? *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa (org.). **Letramento Digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012. p.12-21.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 295-310, maio/ago 2016.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASTOS, Leticia B. dos Santos. Diálogos sobre tecnologias digitais nas aulas de língua estrangeira. *In*: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p.129-154.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco; MORGAN, Brian. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. **Norte@mentos**. v. 10, n. 23, p. 64-79, out. 2017.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROSA, Ana Amélia Calazans. **Novos letramentos, novas práticas?** Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2016.

ROSY, Brillian. Schoology, changing a negative thinking pattern about use of social media. **IJIE - Indonesian Journal of Informatics Education**, v.2, p.1- 6, jun. 2018.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa O. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

_____. **Educação online: cibercultura e pesquisa- formação na prática docente**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação, 2005.

SANTOS, Keila Mendes; COSTA, Cleide Jane S. Araújo. Do Start ao Game over: analisando narrativas de aprendizagem de inglês com jogos eletrônicos. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 7, p. 1-20, 2018.

SANTOS, Jefferson do Carmo Andrade; SOARES, Leonardo Rodrigo; BOA SORTE, Paulo.

Letramentos digitais na formação contínua de professores. **Revista Teias**, v. 21, n. 60, p. 270-281, jan./mar. 2020.

SANTOS, Rodolfo, R. Pereira; IFA, Sérgio. O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESPECIALIST**, v. 34, n. 1 p. 1-23, 2013.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? *In*: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 13-22.

SILVA, Alexsandra Barbosa da. **Docência online: uma pesquisa-formação na cibercultura**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisán. Análise de conteúdo: exemplo de uma aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**. v.17, n. 1, p.1-14, 2015.

SILVA, Cristiane Rubim Manzina da; TESSAROLO, Felipe Maciel. Influenciadores digitais e as redes sociais enquanto plataformas de mídia. **Anais do INTERCON**, São Paulo, 2016.

SILVA, Renato Caixeta da; PARREIRAS, Vicente Aguiar; FERNANDES, Gláucio G. Moura. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 355-377, jul./dez. 2015.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; SILVA, Michael Douglas Rodrigues da; SABOTA, Barbra. Materiais Didáticos de Língua Estrangeira Sob o Viés das Perspectivas Críticas na Educação Linguística: um Estudo pela Ótica dos Três Mundos. **Línguas & Letras**, v. 20, n. 46, p. 46-64, 2019.

SIQUEIRA, Sávio. Por uma educação linguística crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 199-210. *E-book*.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledge. **Review (Fernand Braudel Center)**, v. 30, n. 1, p. 45-89, 2007.

SOUZA, Marlene de A. Augusto. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica de. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 161-171. *E-book*.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 12.ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2011.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, n. 29, v. 1, p. 29-58, 2013.

VELOSO, Maristela M. S. A.; BONILLA, Maria H. S. B.; PRETTO, N. D. L. A cultura da liberdade de criação e o cerceamento tecnológico e normativo: potencialidades para a autoria na educação. **ETD Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP, v.18, n.1, p. 43-59, jan./abr. 2016.

VIEIRA, Gicele Virgine; FINARDI, Kyria Rebeca. O caso do inglês como língua estrangeira: a tecnologia conduz ao aprendizado? **Raído**, Dourados, MS, v.12, n. 30, jul./dez. 2018, p.197-208.

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

ZACCHI, Vanderlei J. Terreno movediço da educação linguística crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 239-249. *E-book*.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) CONFORME
RESOLUÇÃO CNS Nº 466/12 COMPLEMENTADA PELA Nº 510/16.**

Vossa Senhoria está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **AUTORIA COLABORATIVA, LETRAMENTOS DIGITAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NA CULTURA DIGITAL: um estudo com discentes de licenciatura em língua inglesa**, de responsabilidade da pesquisadora Keila Mendes dos Santos, aluna do curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. A seguir, apresentamos as informações acerca do estudo que serão necessárias para se entender a sua participação:

- 1- O estudo se destina a analisar de que maneira o processo de autoria colaborativa de recursos didáticos digitais, na perspectiva dos letramentos digitais e letramento crítico, auxiliam na formação do professor de língua inglesa crítico e no desenvolvimento de habilidades para atuar no contexto da cultura digital.
- 2- A importância deste estudo se ampara na necessidade de estimular transformações na formação inicial do docente de língua inglesa, de forma a atender as demandas da cultura digital, instigando posturas autorais no processo de ensinar e aprender na perspectiva do letramento crítico.
- 3- Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: contribuir com a formação dos futuros docentes ao proporcionar momento formativo sobre a utilização pedagógica das tecnologias digitais da informação e comunicação e a relevância da sua inserção no âmbito educacional; criar recursos didáticos, colaborativamente, de maneira a estimular o desenvolvimento do letramento crítico dos aprendizes de língua inglesa (LI), ao tempo em que

suas habilidades linguísticas também sejam utilizadas. Destacar as contribuições das práticas autorais colaborativas e individuais para a formação do docente de LI crítico, salientando contribuições e elementos que se configuraram como desafio à sua utilização e criação.

4- A coleta de dados começará em junho de 2020 e terminará em agosto de 2020.

5-O estudo será feito da seguinte maneira: será realizado um curso de extensão em duas etapas, sendo a primeira um momento de formação teórico-prático sobre a utilização de interfaces digitais em práticas educativas, a segunda etapa será de elaboração de recursos educacionais digitais, ou seja, uma unidade didática para ensino de língua inglesa abordando uma perspectiva crítica, além da linguística. O curso será ministrado *online*, utilizando um ambiente virtual de aprendizagem. As atividades realizadas no ambiente virtual serão utilizadas como dados do estudo. Serão produzidos, vídeos, áudios, textos multimodais, dentre outros recursos e suas sequências didáticas com base em temáticas sociais a serem problematizadas, instigando a reflexão, e a partir das temáticas serão abordadas também, as habilidades linguísticas. Ressaltamos que os participantes não terão suas imagens gravadas para confecção dos vídeos, sendo utilizados recursos diversos disponíveis para acesso, ou elaborados pelos próprios participantes como figuras, desenhos, animações gráficas e textos. Os dados serão coletados ao longo dessas duas etapas por meio de questionário, entrevista e notas de campo, bem como a participação nas atividades do curso. Ao longo desses momentos utilizaremos o whatsapp para contato e circulação de informações, sendo que as atividades ocorridas por meio da utilização deste recurso não serão utilizadas como dados do estudo.

6- A sua participação será nas duas etapas do curso como participante, sendo solicitado, também para responder um questionário e participar de uma entrevista abordando os momentos do curso de extensão.

7- Os possíveis riscos e incômodos da pesquisa à sua saúde física e mental são: a inibição diante do entrevistador e o constrangimento pelo fato de estar sendo questionado, como também o confronto de opiniões e posicionamentos que podem ocorrer ao longo da elaboração do material. Para evitá-los a pesquisadora estará atenta a sinais verbais e não verbais de desconfortos por parte dos participantes, como também garantirá local reservado, de modo a assegurar seu conforto e privacidade. Será assegurado também a liberdade de não responder a questões que lhe pareçam constrangedoras. Caso o entrevistado sinta-se lesado de alguma maneira os dados coletados de sua participação não serão utilizados na pesquisa.

8- Os benefícios esperados com a sua participação na pesquisa são: A reflexão sobre sua prática docente frente à cultura digital, participação de momento formativo sobre a utilização de tecnologias digitais em processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, interação e troca de experiências ao longo da elaboração de recursos didáticos, ampliação de repertório teórico e prático sobre autoria docente e letramento crítico no ensino de línguas.

9- O (a) Sr.(a) poderá contar com a seguinte assistência durante toda a pesquisa: acesso direto e atenção por parte da pesquisadora, para evitar possíveis incômodos e dúvidas durante e depois de sua participação.

10- O (a) Sr. (a) será informado (a) do resultado final desta pesquisa, e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11- A qualquer momento, o (a) Sr. (a) poderá recusar-se a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem justificativas, e sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12- As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua identidade. No intuito de garantir a privacidade e segurança dos dados, será utilizado um nome fictício escolhido por você, havendo ausência de dados pessoais, que possam induzir à sua identificação nos instrumentos de coleta utilizados na pesquisa. Em nenhum momento será feito uso da sua imagem e os dados, após coletados, serão manipulados apenas pela pesquisadora com base nos objetivos da pesquisa. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13- O estudo não acarretará nenhuma despesa para o Sr. (a).

14- Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação. No entanto, o (a) Sr. (a) será indenizado (a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa.

15- O (a) Sr. (a) receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para

isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas-UFAL

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n

Complemento: Tabuleiro dos Martins

Cidade/CEP: Maceió/57072-900

Telefone: (82) 3214-1908, 3214-1906

Ponto de referência: Após o Hospital Universitário.

Contato de urgência:

Nome: Keila Mendes dos Santos

Endereço: Rua Rubens D'Assis, 221. Bairro São Vicente.

Cidade/CEP: Caetité, BA/46400-000

Telefone: (77) 999030483

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas.

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8h às 12h.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>	
---	--

Voluntário ou responsável	
Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador responsável pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE

Prezado (a) participante,

O presente questionário faz parte do projeto de pesquisa **AUTORIA COLABORATIVA, LETRAMENTOS DIGITAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NA CULTURA DIGITAL: um estudo com docentes de inglês em formação**, desenvolvido por Keila Mendes dos Santos, discente do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Solicitamos que responda as questões abaixo e, para que possamos assegurar a preservação da sua identidade, faremos uso do nome fictício sugerido por você e sua identificação será apenas para uso da pesquisadora.

Agradecemos a colaboração!

Nome fictício: _____

1- Você já atua como docente de língua inglesa? () sim () não

Em caso afirmativo, em quais séries e instituição (privada, estadual, municipal) você atua?

2 - Por que se inscreveu no curso Tecnologias Digitais e Ensino de Língua Inglesa Crítico e o que você espera aprender?

3- Descreva brevemente como se deu as suas primeiras experiências de contato com a língua inglesa, destacando os motivos que o levaram a optar pelo curso de Letras Língua Inglesa.

4- Considerando as suas aulas de língua inglesa na universidade, quais recursos tecnológicos digitais os docentes utilizam em suas práticas?

- () Computador
 () Projetor de slides
 () Aparelho de som

- () Televisão
 () Celular
 () Outros

6- Você faz uso das tecnologias digitais para aprender/estudar/se comunicar em língua inglesa? Quais recursos e de que forma?

7- Como você avalia o papel das tecnologias digitais em seu processo de aprendizagem da língua inglesa? Qual a sua importância?

8- Ao longo da sua formação inicial, você já teve ou tem alguma disciplina ou curso abordando a utilização pedagógica das tecnologias digitais da informação e comunicação na aprendizagem de inglês ou outro componente? Em caso afirmativo, descreva a experiência.

9- Para você, em quais situações/condições a adoção de práticas metodológicas com o uso de TDIC podem promover mudanças significativas no ensino de LI?

10- Em cada afirmação abaixo, referente à utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) em práticas educativas, escolha a opção que expresse sua opinião e justifique sua escolha.

a) O uso das TDIC na educação é muito necessário

- () Concordo () Concordo em partes () Discordo () Discordo em partes
 Por quê?

b) A inserção das TDIC nas aulas melhoram a aprendizagem dos alunos.

- () Concordo () Concordo em partes () Discordo () Discordo em partes
 Por quê?

c) O professor não precisa de formação para uso das TDIC nas suas aulas, pois já as utiliza no seu dia a dia.

Concordo Concordo em partes Discordo Discordo em partes

Por quê?

d) A presença de celulares e notebooks na sala de aula atrapalha e distrai os alunos.

Concordo Concordo em partes Discordo Discordo em partes

Por quê?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- Qual a sua opinião com relação ao curso considerando os recursos utilizados (vídeos, textos)?
- E quanto à forma que o curso foi conduzido, o formato das unidades, o ambiente virtual escolhido? Você teve alguma dificuldade de navegação, acesso? Qual a sua opinião sobre o curso?
- Com relação aos recursos elaborados no curso (a unidade didática contendo texto, vídeo, podcast), qual a sua participação ao longo do processo, desde a pesquisa, a seleção dos recursos, execução gravação. Qual foi o seu papel ao longo do processo de autoria da unidade?
- O que você achou mais difícil, mais complexo na construção da unidade didática ?
- Com relação à interação do grupo para elaboração dos materiais, quais recursos foram utilizados para esta mediação?
- Ao final, você gostou do trabalho da equipe? Você considera que foi um trabalho colaborativo e que apresenta essas perspectivas críticas para ensino de línguas?
- Como você avalia a experiência de criar recursos digitais colaborativamente?
- Quais as maiores dificuldades e também as vantagens que você percebeu neste processo de autoria colaborativa?
- Por que você acha que o material criado instiga uma aprendizagem crítica? Em quais momentos os recursos dão abertura para essas questões?
- Qual a contribuição do curso para a sua formação acadêmica/ docente?
- Quais as suas sugestões caso o curso seja ministrado novamente? Algo a retirar ou acrescentar?

APÊNDICE D - PLANO DE CURSO

Plano de curso

Curso:	Tecnologias digitais e ensino de língua inglesa crítico	Carga horária:	50 horas
Professora:	Keila Mendes dos Santos		

Ementa

Apresenta a concepção de cultura digital e sua relação com o âmbito educacional; destaca o ensino de língua inglesa na cultura digital e o papel mediador das tecnologias digitais; discute a importância do letramento crítico no ensino de língua inglesa na/para a cultura digital; propõe e orienta a autoria de recursos didáticos digitais para o ensino de língua inglesa crítico.

Objetivos

Objetivo geral:

- Proporcionar momento formativo teórico/prático sobre a utilização pedagógica de algumas interfaces e recursos digitais, instigando a autoria de materiais didáticos para ensino de língua inglesa crítico.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre a utilização das tecnologias digitais na educação.
- Discutir o papel das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa.
- Analisar interfaces digitais diversas (sites, páginas, canais, aplicativos, etc) que possam mediar o ensino de língua inglesa.
- Elaborar recursos educacionais digitais (textos, vídeos, imagens, *podcasts* etc), de maneira a estimular o desenvolvimento do letramento crítico, ao tempo em que habilidades linguísticas, em língua inglesa, também sejam abordadas.

Metodologia

O curso será ministrado sob a perspectiva da educação *online*, com a utilização do ambiente virtual *Schoology*. Serão propostas leituras (não apenas de textos escritos como também de imagens, vídeos, hipertextos entre outros) levantando discussões via fóruns. O cursista deverá participar semanalmente das discussões, efetivando as atividades propostas. O curso está dividido em duas partes: a parte 1, direcionada ao aprofundamento teórico, leituras, pesquisas e discussões; e a parte 2, de caráter mais prático, na qual nos atentaremos à elaboração de recursos didáticos digitais (ex: textos, vídeos, imagens, *podcasts*) e suas respectivas sequências didáticas para abordagem do ensino de língua inglesa sob a perspectiva do letramento crítico, compondo uma unidade didática.

O cursista deverá disponibilizar ao menos 4 horas semanais (por 12 semanas) para participação de forma síncrona ou assíncrona. O não cumprimento de atividades e prazos, sem justificativa prévia, implicará no desligamento do cursista.

Conteúdo programático

Parte 1

- **Unidade 1** - Tecnologias digitais e cultura digital
 - Concepção de cultura digital
 - Breve histórico das tecnologias/convergência digital
 - Desafios para a inserção das TDIC nas escolas e na prática docente
- **Unidade 2** - Tecnologias digitais e ensino de língua inglesa
 - Histórico dos métodos de ensino de língua inglesa e tecnologias utilizadas
 - Tecnologias digitais e perspectivas de ensino e aprendizagem de língua inglesa
 - Análise de sites, páginas, canais, aplicativos, para ensino de língua inglesa
- **Unidade 3** - Letramento crítico e ensino de língua inglesa na cultura digital
 - Concepção de Letramento crítico
 - O papel das tecnologias digitais no processo ensino / aprendizagem crítico
 - Ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento crítico
 - Análise de sites e realização de atividades com perspectivas críticas

Parte 2

- **Unidade 4** - Autoria de materiais didáticos digitais: o professor autor
 - Autor e autoria na cultura digital
 - O professor autor
 - Direitos autorais e apropriação de conteúdos no meio digital
 - Licenças *Creative commons* e bancos de conteúdos de acesso livre
- **Unidade 5** - Criando (hiper)textos colaborativos
 - Elaboração de roteiros (conteúdo do texto)
 - Análise e seleção de recursos para escrita colaborativa
 - Layout do texto

- Proposta de atividade com os textos criados

➤ **Unidade 6** - Criando vídeos

- Elaboração de roteiros
- Análise e seleção de recursos (aplicativos, programas de gravação)
- Edição e criação de vídeo
- Proposta de atividade com o vídeo criado

➤ **Unidade 7** - Criando *podcasts*

- Elaboração de roteiros
- Análise e seleção de recursos (aplicativos e programas) para gravação
- Proposta de atividade com os *podcasts* criados

Avaliação

A avaliação terá caráter formativo, observando a participação do cursista na realização das atividades e leituras em cada uma das etapas do curso, bem como a interação nos fóruns de discussões propostos e participação na elaboração da unidade didática.

Referências

AHMADI, Mohammad Reza. The use of technology in English Language Learning: a literature review. *International Journal of Research in English Education*. v. 3, n.2, jun. 2018, p.115-125.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v.1.

COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, n. 66, p.239-282, jan/jun 2014.

JANKS, Hilary. Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, Vol. 52, Nº. 2, 2000.p. 175-186

KENSKI, V. Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. Toward postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, vol. 35, n. 4, winter, 2001, p. 537-560.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Editora 34, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. *Polifonia*, Cuiabá - MT, v.24, n. 35/1, p.10-31, jan- jun. 2017.

_____. O uso da Tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Daniel Macedo; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente: Coleção Novas perspectivas em Linguística Aplicada*. vol.44, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

RAIMUNDO, Clarice Maria; SILVEIRA, Karin Raphaella. Ensino de línguas estrangeiras, mídias digitais e pensamento complexo. Anais do XIV Congresso Nacional de Educação - *EDUCERE*, 2017.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco; MORGAN, Brian. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. *Norte@mentos*. v. 10, n. 23, p. 64-79, outubro 2017.

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2013. 5ed.

SANTOS, Annie Rose; BURCI, Taissa V. Lozano. O desenvolvimento histórico das tecnologias. In: COSTA, Maria Luisa Furlan. SANTOS Annie Rose (Orgs.). *Educação e novas tecnologias: Questões teóricas, políticas e práticas*. Maringá: Eduem, 2017.p. 13-27.

SANTOS, Keila Mendes; COSTA, Cleide Jane Sá. Cultura digital e ensino de língua inglesa: análise de repositórios e plataformas de Recursos Educacionais Abertos (REA) no Brasil. *Anais do EDUTECH*, Peru, 2019, p. 1754-1770.

Disponível em: <http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/resumenes/libro-ponencias-edutech-2019/>

SANTOS, Rodolfo R. Pereira; IFA, Sérgio. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESPEcialist*, vol. 34, nº 1. p. 1-23, 2013.

SOUZA, Simone; GUIETTI, Silvana Aparecida. O Conceito de tecnologia e suas implicações para a educação. In: COSTA, Maria Luisa Furlan. SANTOS Annie Rose (Orgs.). *Educação e novas tecnologias: Questões teóricas, políticas e práticas*. Maringá: Eduem, 2017.p. 17-30.