

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
SOCIEDADE

JÉBUS VANDERLI DO PRADO

MULTILETRAMENTO NA CULTURA DIGITAL:
DESAFIOS DO ESTUDO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

POUSO ALEGRE – MG
2024

JÉBUS VANDERLI DO PRADO

**MULTILETRAMENTO NA CULTURA DIGITAL:
DESAFIOS DO ESTUDO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí para obtenção do Título de Doutor em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Ensino, linguagem e formação humana.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Lazzarotto Simioni

**POUSO ALEGRE – MG
2024**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca

Prado, Jésus Vanderli do.

Multiletramento na cultura digital: desafios do estudo de língua inglesa no Ensino Médio / Jésus Vanderli do Prado - Pouso Alegre: Univás, 2024.

153f.:il.:graf.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Dr. Rafael Lazzarotto Simioni.

1. Pedagogia dos Multiletramentos. 2. Cultura digital. 3. Ensino médio.
4. Língua inglesa. I. Título.

CDD – 372.6

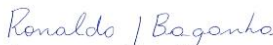
Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa
CRB 6-3538

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a tese intitulada “MULTILETRAMENTO NA CULTURA DIGITAL: DESAFIOS DO ESTUDO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO” foi defendida, em 12 de julho de 2024, por **JÉBUS VANDERLI DO PRADO**, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Doutorado, sob o Registro Acadêmico nº 13001149, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. Rafael Lazzarotto Simioni
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador



Prof. Dr. Ronaldo Júlio Baganha
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora



Profa. Dra. Rosilene de Lima Machado Silva
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador



Prof. Dr. Julio Roberto Labraña Vargas
Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Tarapacá
Examinador

Documento assinado digitalmente
gov.br ALESSANDRA RODRIGUES
Data: 12/07/2024 16:34:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Alessandra Rodrigues
Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI
Examinadora

DEDICATÓRIA

A priori, dedico esse trabalho a Deus, por ser o alicerce de minha vida, e em especial à minha família, que me faz sentir forte o suficiente para viver de modo intenso a cada instante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Angelina Cândida do Prado e Sebastião Alves do Prado, que sempre zelaram pela minha educação e o que sou hoje é fruto do que herdei deles, os quais me educaram com responsabilidade e honestidade, o que é um orgulho e a que serei eternamente grato.

Quando se fala em família, que é o nosso alicerce, eu gostaria de citar os nomes de todos os integrantes, mas ficaria um agradecimento extenso. Assim, quero mencionar alguns nomes daqueles que me distraíram enquanto sentia minhas angústias das escritas solitárias que são os meus sobrinhos, Bernardo, Isadora, Lucca e Rafael, os quais têm um lugar especial no meu coração. Sou grato por cada gesto e sorriso de alegria de cada um deles, pois a criança é sempre verdadeira.

A equipe gestora da escola em que foi desenvolvida a pesquisa e aos alunos que participaram desta pesquisa, porque colaboraram para o entendimento da temática em estudo possibilitando conhecer uma situação real.

A realização desta Tese de doutorado contou com contribuições importantes, sem as quais não teria tornado em realidade esse sonho. A professora Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges, pela sua orientação e total apoio desde quando fiz o Mestrado em Educação na Univas em 2018 e tão logo comecei o doutorado, sempre dizendo palavras de incentivo e que eu era capaz de finalizar esta tese com sucesso.

Eu agradeço a contribuição dos quatro professores orientadores, os quais contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento desta pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos ao diretor Mestre Tarsis Siqueira Vilhena, da Escola Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva, que sempre esteve ao meu lado durante o doutorado, afirmando sempre que eu findaria este trabalho, e a professora Lourdes Motta pela qual tenho um carinho especial.

Outra pessoa que também não poderia ficar de fora de meus agradecimentos é Gevaldo Araújo dos Santos, que mesmo morando distante, em outro Estado, na Bahia, em específico, na cidade Santo Antônio de Jesus, também contribuiu com palavras de incentivo no decorrer da escrita desta tese.

RESUMO

PRADO, J3sus Vanderli do. **Multiletramento na Cultura digital**: desafios do estudo de l3ngua inglesa no Ensino M3dio. 153f. Tese (Doutorado). Programa de P3s-gradua33o em Educa33o, Conhecimento e Sociedade, Universidade do Vale do Sapuca3, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2024.

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender e discutir desafios do estudo de l3ngua inglesa no ensino m3dio por meio da produ33o do g3nero p3ster multimodal, voltado ao desenvolvimento de multiletramentos, a partir de uma experi3ncia concreta com uso de aplicativos como suportes. A l3ngua inglesa 3 fundamental para jovens brasileiros participarem ativamente dos processos pol3ticos de constru33o da cidadania global para a paz e para a sustentabilidade, previstos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustent3vel (ODS), educa33o de qualidade. Para tanto, o percurso te3rico incluiu a Pedagogia dos Multiletramentos, a Iniciativa Educacional *OnLIFE*, tecnologias na educa33o e metodologias ativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram: di3rio de campo, mensagens em grupo de rede social para o Projeto *On-line* de L3ngua Inglesa e dois question3rios. A pesquisa de campo foi realizada com 34 alunos do 23o ano do ensino m3dio e 27 alunos do 33o ano, em uma escola p3blica do estado de Minas Gerais, em 2023. A an3lise das respostas dos alunos ao primeiro question3rio foi feita com base na fundamenta33o te3rica. As oficinas realizadas no foram apresentadas com base nas anota33es do di3rio de campo e em mensagens e prints da tela do computador com suas produ33es, enviados pelos alunos no grupo da rede social. As an3lises dos dados coletados no segundo question3rio foram realizadas 3 luz do estudo te3rico desta tese e com base nas seguintes categorias tem3ticas: "Dificuldades dos alunos no estudo da l3ngua inglesa", "Estudo da l3ngua inglesa e as metodologias de ensino", "Estudo da l3ngua inglesa e inclus3o digital", "Import3ncia da l3ngua inglesa e o papel do docente". Os resultados mostraram que a pedagogia dos multiletramentos e a iniciativa educacional *OnLiFE*, como fundamentos para a produ33o do g3nero poster, por meio da integra33o de metodologias ativas de ensino e tecnologias digitais, podem contribuir para a aprendizagem da l3ngua inglesa pelos alunos do ensino m3dio, e podem ser essenciais ao desenvolvimento dos alunos em rela33o 3 intera33o, comunica33o e 3 constru33o de significados em diferenciadas atividades em que podem usufruir da criatividade, do poder de decis3o, da autonomia nas pesquisas na *internet*, da apresenta33o oral em l3ngua inglesa dos resultados ao professor e aos colegas. Em suma, o estudo de l3ngua inglesa no Ensino M3dio, por meio da produ33o do g3nero p3ster voltado ao desenvolvimento de multiletramentos, em uma experi3ncia concreta com uso de aplicativos como suportes, mostrou-se relevante do ponto de vista da participa33o ativa dos alunos e aprendizado tanto de elementos da l3ngua inglesa quanto em termos de desenvolvimento de um trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Pedagogia dos Multiletramentos. Cultura digital. Ensino m3dio. L3ngua inglesa.

ABSTRACT

PRADO, Jésus Vanderli do. **Multiliteracy in digital culture**: challenges in studying English in high school. 153f. Thesis (Doctorate). Postgraduate Program in Education, Knowledge and Society, University of Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2024.

This research had the general objective of understanding and discussing challenges in studying English in high school through the production of the multimodal poster genre, aimed at the development of multiliteracies, based on a concrete experience using applications as supports. The English language is essential for young Brazilians to actively participate in the political processes of building global citizenship for peace and sustainability, provided for in the Sustainable Development Goals (SDG) 4, quality education. Therefore, the theoretical path included the Pedagogy of Multiliteracies (NLG, 1996), the *OnLIFE* Educational Initiative (Floridi, 2015), technologies in education (Valente, 2014; Rodrigues; Almeida, 2023), active methodologies (Bacich; Moran, 2018). This is a qualitative research, whose data collection instruments were: field diary, social network group messages for the project and two questionnaires. Field research was carried out within the scope of the referred project, with 34 students in the 2nd year of high school and 27 students in the 3rd year, in a public school in the state of Minas Gerais, in 2023. The analysis of the students' responses to the first questionnaire was made based on theoretical foundations. The workshops held in the English Language *On-line* Project were presented based on field diary notes and messages and computer screen prints with their productions, sent by students in the social network group. The analyzes of the data collected in the second questionnaire were carried out in light of the theoretical study of this thesis and according to Bardin (2016), based on the following thematic categories: "Students' difficulties in studying the English language", "Study of the English language and methodologies of teaching", "Study of the English language and digital inclusion", "Study of the English language and the role of the teacher". The results showed that the pedagogy of multiliteracies and the *OnLIFE* educational initiative, supporting the production of the poster genre, through the integration of active teaching methodologies and digital technologies, can contribute to the learning of the English language by high school students, and it can be essential to the development of students in relation to interaction, communication and the construction of meanings in different activities in which they can enjoy creativity, decision-making power, autonomy in internet research, oral presentation in English of results to the teacher and colleagues. In short, the results showed the participants' connection with the English language, as they recognized the need to expand their studies of this language so that they can make communication effective and interactive, for true inclusion in local, national and global society.

Keywords: Foreign language; Social Representation; Intercultural Communicative Competence; Culture; Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estágios e ações do estudo	64
Figura 2 – Esquema contendo as fases da pesquisa de campo	73
Figura 3 – Pôster referente à autoapresentação no Padlet	84
Figura 4 – Pôster referente à autoapresentação em língua inglesa	85
Figura 5 – Pôster referente à autoapresentação em língua inglesa	85
Figura 6 – Pôster referente à autoapresentação em língua inglesa	86
Figura 7 – Pôster referente ao uso do verbo to be no simple present	89
Figura 8 – Pôster referente ao uso do verbo to be no simple present	89
Figura 9 – Pôster referente ao uso do simple past	91
Figura 10 – Pôster referente ao uso do simple past	92
Figura 11 – Pôster referente ao uso do simple past	92
Figura 12 – Pôster referente a estratégias de leitura.....	93
Figura 13 – Pôster referente a estratégias de leitura.....	94
Figura 14 – Pôster referente a estratégias de leitura.....	95
Figura 15 – Pôster referente ao compartilhamento de atividades	96
Figura 16 – Pôster referente ao compartilhamento de atividades	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Uso de ferramentas tecnológicas no aprendizado de línguas estrangeiras	80
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Integração de conhecimentos para desenvolvimento do Projeto On-line de Língua Inglesa.....	72
Quadro 2 – Cronograma das atividades relacionadas as oficinas.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC	Aprendizagem Baseada em Casos
ABE	Aprendizagem Baseada em Equipe
ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
ABProb	Aprendizagem Baseada em Problemas
ABProj	Aprendizagem Baseada em Projetos
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IOT	Internet das Coisas
ONU	Organização Mundial das Nações Unidas
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TBL	<i>Team-Based Learning</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.3 ESTRUTURA DA TESE	21
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	23
2.1 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	23
2.2 A MULTIMODALIDADE E OS GÊNEROS TEXTUAIS	30
2.3 INICIATIVA EDUCACIONAL <i>OnLIFE</i>	34
2.4 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	37
2.5 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E AS TDIC	49
2.6 ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	56
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	62
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	65
3.2 PROJETO <i>ON-LINE</i> DE LÍNGUA INGLESA E TECNOLOGIAS	66
3.3 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES	70
3.4 GERAÇÃO DE DADOS.....	73
3.4.1 Descrição do Questionário 1 e Questionário 2	75
3.4.2 Oficinas do Projeto <i>On-line</i> de Língua Inglesa.....	76
3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	77
4 O PROJETO <i>ON-LINE</i> DE LÍNGUA INGLESA: resultados	79
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES E CONHECIMENTOS SOBRE LÍNGUA INGLESA E TDIC	79
4.2 OFICINAS DE ESTUDOS DA LINGUA INGLESA	82
4.2.1 Oficina 1: estudando verbo “ <i>to be</i> ” no tempo presente.....	82
4.2.2 Oficina 2: autoapresentação em língua inglesa	83
4.2.3 Oficina 3: um diálogo em língua inglesa com verbo <i>to be</i>	87
4.2.4 Oficina 4: o <i>Simple Past</i> em pôster sobre o Dia do Trabalho	90
4.2.5 Oficina 5: estratégias de leitura na língua inglesa.....	93
4.2.6 Oficina 6: as produções em língua inglesa	96
5 ESTUDOS DA LÍNGUA INGLESA E AS TDIC: análises e resultados	99
5.1 DIFICULDADES DOS ALUNOS NO ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA.....	99
5.2 ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA E AS METODOLOGIAS DE ENSINO	108

5.3 ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA E INCLUSÃO DIGITAL	114
5.4 IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA E O PAPEL DO DOCENTE	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICES	145

1 INTRODUÇÃO

Na globalização, o aprendizado da língua inglesa se tornou fundamental para a inclusão comunicativa dos sujeitos nos diversos ambientes da sociedade mundial. Seja para garantir melhores oportunidades de trabalho, ou para oportunizar o acesso à diversidade das formas de comunicação, o aprendizado da língua inglesa hoje é crucial para uma cidadania cosmopolita.

Nesse contexto, em que se faz necessária uma educação que acompanhe a evolução tecnológica, tem-se instigado a valorização de uma educação formadora de inúmeras habilidades. É necessário (re)conhecer a multiplicidade de espaços e meios na sociedade contemporânea que sociabilizam, educam e culturalizam os indivíduos, para então compreenderem a educação como um processo social que condiz com uma concepção de mundo vivido pelo indivíduo, a sociedade em tempos e espaços diferentes. Barbosa, Mariano e Sousa (2021) afirmam que a educação deve, neste sentido, moldar-se, constantemente, às transformações da sociedade, sem negligenciar as práticas, os saberes básicos e os resultados da vivência humana.

Nesse viés, para Barbosa, Mariano e Sousa (2021), pensar o papel da educação na contemporaneidade implica levar em consideração o progresso técnico e científico da sociedade nos últimos anos. De acordo com Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021), são justamente a técnica e a tecnologia que facilitam a hibridizar esses diferentes mundos –físico, biológico e digital que corrobora na aprendizagem e, desta forma, se prolonga para além dos muros das instituições escolares, das paredes do espaço escolar e do próprio conceito de aula, em fluxos por meio de inúmeras plataformas digitais que oportunizam um habitar atópico do ensinar a ensinar e do aprender, instigando-nos, então, para a construção da aprendizagem em uma Educação *OnLIFE*.

De acordo com Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), a expressão *OnLIFE* refere-se à nova vivência na contemporaneidade hiperconectada aos produtos midiáticos, na qual não faz mais sentido questionar se estamos em um mundo no modo *on-line* ou *off-line*. Essa expressão aparece no documento “*The OnLIFE Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*”, supervisionado pelo filósofo italiano Luciano Floridi, como desfecho de pesquisas e debates desenvolvidos por

uma equipe de pesquisadores que representam inúmeras esferas da vida humana (Floridi, 2015).

Para uma Iniciativa Educacional *OnLIFE* na era da educação em rede não se restringe ao uso das TDIC nas práticas pedagógicas como meios para a transmissão de conteúdo das aulas em espaços virtuais e, sim, em aproveitar os diferenciados espaços e tempos proporcionados pelas TDIC e as redes de conexão, para a produção do conhecimento em atividades colaborativas e compartilhadas entre os atores do processo educativo.

A reformulação das práticas pedagógicas implica na necessidade de desenvolver letramentos essenciais para os estudantes. Esses multiletramentos são necessários para que possam atuar com criticidade em uma sociedade em que a informação é disseminada por meio de diferenciados meios semióticos de modo a refletir e influenciar diversificados contextos culturais (Santos; Karwoski, 2018).

Neste estudo, toma-se como fundamento a pedagogia dos multiletramentos que valoriza e incorpora “gêneros textuais cotidianos na vida escolar” (Santos; Karwoski, 2018, p. 172). A Pedagogia dos multiletramentos foi afirmada nos anos 1990 em uma reunião do *New London Group*¹, nos EUA, um grupo de pesquisa na área de letramento, objetivando “discutir a imprescindibilidade de fomentar ações de valorização das culturas locais, e inserção dos mais variados gêneros textuais que haviam surgido no entorno da escola através das mudanças sociais” e da evolução das TDIC (Santos; Karwoski, 2018, p. 172). Para esses autores, com o advento das TDIC, os recursos multimodais se ampliaram e trouxeram a expansão dos gêneros

¹ Os autores do NLG (1996) são profissionais da educação que se reuniram no mês de setembro no ano de 1994 em New London, Estados Unidos, para discussões sobre aspectos da pedagogia da alfabetização naquele momento. Dessa forma, esse grupo trabalhou em parceria focando na tensão pedagógica ao discutir modelos de ensino, diversidade cultural e linguística. Esse Grupo era constituído pelos seguintes pesquisadores: Courtney Cazden, Harvard University, Graduate School of Education, EUA; Bill Cope, Instituto Nacional de Línguas e Alfabetização da Austrália, Centro de Local de trabalho, Comunicação e Cultura, Universidade de Tecnologia de Sydney, e Universidade James Cook de North Queensland, Austrália; Norman Fairclough, Centro de Linguagem na Vida Social, Lancaster University, Reino Unido; Jim Gee, Centro Hiatt para Educação Urbana, Universidade Clark, EUA; Mary Kalantzis, Instituto de Estudos Interdisciplinares, Universidade James Cook de North Queensland, Austrália; Gunther Kress, Instituto de Educação, Universidade de Londres, Reino Unido; Allan Luke, Escola de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Queensland, Austrália; Carmen Luke, Escola de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Queensland, Austrália; Sarah Michaels, Centro Hiatt para Educação Urbana, Clark University, EUA; Martin Nakata, Escola de Educação, Universidade James Cook de North Queensland, Austrália.

textuais, com “textos multissemióticos, possuindo recursos orais, visuais, táteis, etc., utilizados com frequência pelos atuais alunos através das tecnologias móveis, devendo ser um objeto de ensino da leitura e escrita” (Santos; Karwoski, 2018, p. 172).

A aproximação da escola ao mundo digital pode contribuir para avanços na educação. Assim, a utilização de aplicativos por discentes em seu cotidiano pode viabilizar ampliar o espaço educacional e contribuir para a comunicação e a construção do conhecimento em diferentes áreas. A necessidade de adequação do processo educativo às novas exigências do mundo globalizado e conectado, para atender às necessidades dos alunos da atualidade, tem exigido das instituições de ensino e dos docentes pensarem e realizarem um processo de ensino e aprendizagem que acompanhe o avanço tecnológico. Entretanto, necessário se faz um olhar crítico aos interesses Big Tech, aos algoritmos de coleta de dados dos usuários utilizados pelos aplicativos, sites, redes sociais etc. (Giró-Gràcia; Sancho-Gil, 2022).

Nesse cenário, pode-se explorar a integração de recursos tecnológicos nas aulas. Segundo Santos e Karwoski (2018), fazer uso crítico da cultura midiática é imprescindível, para que os alunos possam ter interesse em aprender os conceitos estudados e em outros inerentes e afins. Que ocorra uma aprendizagem com significado, a qual tem sido debatida no sentido de o estudante ter autonomia, o que se pode ser auxiliada por meio de metodologias de ensino em que o aluno participe ativamente.

De acordo com Moran (2018), as metodologias ativas propiciam aos discentes que se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que avaliar e tomar decisões, vivendo novas possibilidades de desenvolver a iniciativa e a autonomia. Para Bacich e Moran (2018, p. 4),

Metodologias Ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos híbridos, com muitas combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.

Conforme os autores, essas metodologias podem possibilitar aos discentes aprender de modo colaborativo. Segundo Moran (2018), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) possibilita aos estudantes um trabalho colaborativo na realização de projetos que envolvam elementos de suas vivências, por meio da resolução de

problemas identificados pelos alunos e solucionados de forma interdisciplinar. Sendo assim, essa metodologia viabiliza o desenvolvimento de “habilidades de pensamento crítico, criativo e a percepção de que existem várias maneiras para a realização de uma tarefa, tidas como competências necessárias para o século XXI” (Moran, 2018, p. 61), pois oportuniza aos alunos desempenharem percursos variados no desenvolvimento de um projeto.

Como afirmam Bacich e Moran (2018), os instrumentos proporcionados via *internet*, particularmente ferramentas colaborativas da *Web*, são dispositivos tecnológicos que podem auxiliar os profissionais da educação que utilizam ou pretendem utilizar a aprendizagem baseada em projetos. As tecnologias que possibilitam trabalhar de modo colaborativo e ações síncronas são recursos que proporcionam a autonomia dos alunos. Dentre essas tecnologias, estão os aplicativos: *WhatsApp* e *Padlet*, os quais possibilitam criar ambientes e adaptá-los para o desenvolvimento de um Projeto *On-line* de Língua Inglesa em que os alunos possam desenvolver atividades colaborativas e compartilhadas.

Assim, ao considerar a pedagogia de multiletramentos e a aprendizagem baseada em problemas, toma-se como primordial para este estudo, os pontos de interseção existentes. Nessa pedagogia a aprendizagem pode ser construída em situações em que se dê a interação entre alunos e alunos e entre alunos e docentes, levando-se em conta a pluralidade de letramentos, o compartilhamento e a colaboração, a valorização dos conhecimentos pré-existentes dos alunos. Intenta-se uma aprendizagem com significado, com integração das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem, o que levou à formulação do problema desta pesquisa.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

No mundo globalizado, o aprendizado da língua inglesa se evidencia como fundamental para a inclusão dos estudantes em relação à diversidade das formas de comunicação na sociedade. De acordo com Gimenez *et al.* (2015), a língua inglesa é empregada em momentos que envolvem falantes de línguas diferentes e, desta forma, há perspectiva que a língua inglesa tenha alcance mundial. Sendo assim, os autores salientam que as razões para aprender a língua inglesa necessitam englobar a

relevância da comunicação com outros falantes do inglês que não são nativos de países que falam essa língua.

Silva (2019) menciona sobre a importância do aprendizado da língua inglesa por diferenciadas formas, ou seja, considerando aspectos multifacetados desse idioma para que possam aprender essa língua sem estarem presos a modelos, admitindo as competências interculturais inerentes às relações humanas.

Segundo Liz (2015), as ferramentas tecnológicas podem contribuir na aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas pelos alunos. De acordo com suas palavras:

[...] O fato de que o ensino de línguas estrangeiras nas escolas sofre uma defasagem em relação às habilidades orais, uma vez que o trabalho da maioria dos professores concentra-se na forma escrita (leitura e escrita) da língua, apresenta-se como a principal justificativa para adoção de ferramentas tecnológicas, as quais propiciem insumos de produção oral (Liz, 2015, p. 11).

Os estudantes do ensino médio, nas aulas de Língua inglesa, poderiam participar e realizar atividades envolvendo conteúdos programáticos dessa disciplina com mais interesse e empolgação se as práticas pedagógicas fossem re(elaboradas) com emprego de metodologias de ensino em que pudessem atuar com autonomia e de forma ativa em diferenciados espaços presenciais e virtuais, por meio de aplicativos, considerando a pedagogia dos Multiletramentos. As tecnologias têm um impacto no processo educacional, pois exigem que os profissionais da educação estejam atualizados em relação aos meios tecnológicos que podem utilizar em suas aulas de acordo com disponibilidade e objetivos (Santos; Karwoski, 2018).

As tecnologias são mencionadas na legislação. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, dentre outras atribuições, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. De acordo com o Art. 3º desta Lei, a Lei nº 9.394/96, passa a vigorar com o Art. 35-A, o qual estabelece que a BNCC “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” nas áreas do conhecimento: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (Brasil, 2017).

Mais especificamente, no que se refere à aprendizagem de línguas estrangeiras, o § 4º determina que:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo,

preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Além disso, esse Art. 35-A estabelece em seu § 8º sobre metodologias de ensino, conteúdos e formas de avaliação aplicadas no ensino médio nas redes de ensino que envolvam “atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*” de maneira que o educando, ao final do ensino médio, demonstre: “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (Brasil, 2017). Também ficou instituída, por meio da Lei nº 13.415/2017, Art. 13, pelo Ministério da Educação, a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.”

De acordo com o Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021: para o aprendizado da língua inglesa são necessárias habilidades de adaptação às mudanças, tanto por parte dos docentes quanto dos estudantes (Brasil, 2021). Nessa nova perspectiva, o Ensino Médio, por meio de suas especificidades, traz desafios, implicando em adequações para oferecer uma educação de qualidade voltada a princípios em que os alunos sejam protagonistas nos estudos com responsabilidade por sua formação (Brasil, 2021).

Nessa nova estruturação do ensino médio, pretende-se uma educação abrangendo distintas maneiras de aprendizagem, visando ao desenvolvimento dos alunos em metodologias que possibilitem maior comprometimento com os estudos, as quais estejam fundamentadas em uma visão centrada na formação integral desses estudantes. Nessa direção, a BNCC, que traz orientações curriculares para a Educação Básica, sugere o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas que se afastem do estilo conteudista de produção de conhecimento e de aulas expositivas, para que o saber não fique centrado apenas no docente. De acordo com o Guia Digital PNLD 2021, vislumbra-se um cenário em que outros estilos e práticas pedagógicas necessitam ser implementados (Brasil, 2021).

A escola, mais do que nunca, precisa acolher as juventudes visando à promoção e à garantia dos direitos de aprendizagem de seu corpo estudantil, ou seja, proporcionar a ele a possibilidade de desenvolvimento por meio de uma educação que extrapola a formação intelectual e se efetiva de maneira integral quando da oferta de estímulos relacionados a aspectos físicos, sociais, emocionais e culturais, considerando a diversidade dos jovens das escolas do mundo contemporâneo (Brasil, 2021, p. 13).

Nesse cenário, este estudo considera práticas pedagógicas no ensino da Língua inglesa, fundamentando-se na Pedagogia dos Multiletramentos e na Aprendizagem Baseada em Problemas, por meio de um Projeto *On-line* de Língua Inglesa, com alunos do 2º e 3º anos do ensino médio de uma escola da rede estadual mineira de educação. Esse projeto prevê interações e realização de atividades colaborativas e compartilhadas, escritas e orais, utilizando-se dos aplicativos *Padlet* e *WhatsApp*. As questões norteadoras deste estudo são:

- a) Práticas de multiletramentos em produção com o gênero pôster, por meio de atividades pedagógicas, de forma colaborativa e compartilhada, em grupos, em um aplicativo de interação que possibilita a construção de pôsteres, podem auxiliar na aprendizagem dessa língua no âmbito de um projeto realizado *on-line*?
- b) A produção do gênero pôster multimodal em língua inglesa pode promover a interação, comunicação, planejamento, divisão de tarefas, responsabilidade, pontualidade e autonomia dos alunos participantes de um Projeto *On-line* de Língua Inglesa?
- c) A prática de multiletramentos na aprendizagem de língua inglesa no desenvolvimento de atividades de forma colaborativa e compartilhada por meio do aplicativo utilizado estão relacionadas à própria evolução tecnológica digital da sociedade?
- d) Em aulas de língua inglesa, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem aplicativos de interação pode trazer riscos aos estudantes e docentes?
- e) Em aulas de língua inglesa, com práticas de multiletramentos com o uso dessas tecnologias digitais, quais as limitações podem ser enfrentadas?

A valorização dos saberes preexistentes dos alunos, aliados ao conhecimento produzido na escola, pode contribuir para uma formação para a prática da cidadania (Brasil, 2021).

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral é compreender e discutir desafios ao estudar a língua inglesa no ensino médio por meio da produção do gênero pôster multimodal, voltado ao desenvolvimento de multiletramentos, a partir de uma experiência concreta com uso de aplicativos de interação como suportes:

Assim, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender as relações entre o estudo de língua inglesa e as TDIC;
- b) Diagnosticar os conhecimentos dos alunos pesquisados em relação à língua inglesa, às tecnologias na aprendizagem dessa língua e às diferenciadas formas que utilizam para aprender a língua inglesa;
- c) Avaliar desenvolvimento do Projeto On-line de Língua Inglesa com base na produção do gênero pôster em língua inglesa, apresentação dos alunos, participação nas atividades, interação colaborativa, dentre outros aspectos.

Assim, para alcançar os objetivos propostos nesta investigação, o percurso metodológico da pesquisa, mais bem especificado na seção 3, engloba além do estudo bibliográfico sobre a temática em questão, uma pesquisa de campo, com realização de um Projeto *On-line* de Língua Inglesa para discentes do 2º e 3º anos do ensino médio, em uma rede estadual de educação de uma cidade localizada no sul do estado de Minas Gerais.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Além desta introdução, esta tese está assim estruturada. Na seção 2 estão as considerações teóricas que abordam pedagogia dos multiletramentos, iniciativa educacional *OnLIFE*, tecnologias na educação e sua importância nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, as metodologias ativas de ensino e as TDIC, estudo da língua inglesa e as tecnologias digitais e a multimodalidade e os gêneros textuais.

Na seção 3 é descrita a metodologia da pesquisa, apresentando o contexto da pesquisa, as tecnologias utilizadas como suportes em oficinas do projeto *on-line* de língua inglesa, sobre o planejamento das atividades, como se deu a geração de dados, sobre as oficinas de língua inglesa, a ética da pesquisa e a metodologia de análise dos dados coletados.

A seção 4 apresenta o Projeto *On-line* de Língua Inglesa, mostrando as análises do questionário 1 e a descrição das oficinas realizadas para estudos da língua inglesa por alunos participantes deste estudo.

Na seção 5, estudos da língua inglesa e as TDIC estão as análises dos dados coletados no questionário 2 com base em categorias temáticas, tendo por base os estudos teóricos realizados nesta investigação.

Na seção 6, estão as considerações finais.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A fundamentação desta tese apresenta um estudo teórico que aborda a Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996), que reconhece a multiplicidade de linguagens presentes nas diferentes culturas; a Iniciativa Educacional *OnLIFE* (Floridi, 2015), que apresenta sobre as tecnologias na educação, discutindo a necessidade de uma flexibilidade no ensino, frente aos recursos tecnológicos. Além disso, traz a subseção tecnologias na educação (Valente, 2014; Rodrigues; Almeida, 2023; Almeida, 2020) a necessidade da integração das tecnologias digitais em metodologias de ensino, salientando sobre os desafios diante da plataformização da educação.

Na subseção Metodologias ativas de ensino e as TDIC (Bacich; Moran, 2018; Bender, 2014; Moran, 2018; Valente, 2014) são apresentadas metodologias ativas que podem ser integradas as tecnologias digitais. A subseção Estudo da Língua Inglesa e as Tecnologias Digitais traz a relação linguagem e ensino e aprendizagem da língua inglesa e as tecnologias digitais, ressaltando a importância dessas, ferramentas tecnológicas na flexibilização de metodologias de ensino e aprendizagem desse idioma.

A subseção A multimodalidade e os Gêneros Textuais aborda conceituações de multiletramentos e gêneros textuais, e a importância de se trabalhar com os alunos, em aulas de língua inglesa, propondo diferenciadas atividades.

2.1 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

A pedagogia dos multiletramentos tem como objetivo os letramentos inovadores, considerando-os como práticas sociais, o que admite a importância de reconhecer letramentos múltiplos, diversificados em razão de espaços e tempos, e a alteração de poder que implicam em algumas ações dominantes, outras marginalizatórias *on-line* ou resistentes. Nesse contexto, essa Pedagogia tem como foco a produção de sentidos, de acordo com o contexto e diversificados em relação a outros contextos (Liberali, 2022).

Os multiletramentos dão importância “à multiplicidade de canais de comunicação, de mídias e de recursos semióticos e à crescente diversidade cultural da sociedade atual”. Constitui-se então, uma teoria da semiose que retribui aos interesses de sujeitos localizados socialmente, constituídos culturalmente e historicamente (Liberali, 2022, p. 132).

As práticas pedagógicas mediadas pelas múltiplas mídias, têm como característica principal a multiplicidade de maneiras de comunicar e significar, fundamentadas na multimodalidade que comporta uma variedade cultural de modo expandido. Dessa forma, as inúmeras mídias digitais são o alicerce para o entendimento de que há artefatos que possibilitam produzir, recriar e transmitir de diferentes modos (Liberali, 2022).

Diante das diferenciadas maneiras de se comunicar, “a multimodalidade tem atraído a atenção de pesquisadores nas diferentes esferas do conhecimento”, especificamente frente aos avanços das TDIC (Barbosa; Araújo; Aragão, 2016, p. 625). Referindo ao percurso histórico do termo multimodalidade, esses autores mencionam quando era utilizado no campo da psicologia, para explicar como as pessoas reagem aos diferentes sentidos. Posteriormente, o termo foi ampliado e adentrou no campo da linguística.

O termo “multimodalidade” foi adotado em estudos de Linguística Aplicada, podendo ser utilizado em estudos de linguagem e educação. Nesse contexto, multimodalidade constitui-se no uso integrado de diferenciados recursos para a comunicação, quais sejam: sons, imagem, linguagem [texto verbal], e música empregados em eventos comunicativos e textos multimodais, sendo que esses recursos são utilizados de forma a uns complementarem os outros (Barbosa; Araújo; Aragão, 2016).

Essa pluralidade possibilita o estudo em áreas diferenciadas de maneira integrada. Desta forma, a relação entre as tecnologias digitais e os significados planejados é essencial para a escolha dos materiais a serem utilizados e construídos pelos alunos. Dentre inúmeros artefatos utilizados para constituir significado ao que se estuda estão textos novos que exigem recursos semióticos, tais como: escrita de textos, vídeos, áudios, tratamento da imagem e edição, desta maneira, as multimodalidades. Nesse viés, a multimodalidade passa a ser essencial por focar em

diversos recursos semióticos escolhidos por aqueles que produzem os textos, de acordo com o contexto (Liberali, 2022).

Tais recursos têm efeitos cognitivos, sociais e culturais específicos e são usados na comunicação e representação, pois possuem significação em seus espaços culturais. Sendo assim, esses meios de significar passam a ser reproduzidos pelos usuários para a abrangência de aspectos culturais variados. Assim, a multiculturalidade põe seu foco em uma pluralidade de modos de saberes e meios de relacioná-los entre si (Liberali, 2022).

O trabalho com os inúmeros campos de ação proporciona reconhecer a multiplicidade de conhecimentos e de percepções distintas a respeito da dignidade humana e sobre o planeta. Nesse sentido, é preciso reconhecer que existe um conjunto de textos híbridos de diferenciados letramentos e de campos diferentes que rodeiam nossa vida e podem pressupor que, ao serem produzidos, houve escolhas pessoais e políticas (Liberali, 2022).

Santos e Karwoski (2018, p. 174) afirmam que “os multiletramentos possuem uma estrutura colaborativa, que predispõe uma didática interativa, valorizando a cultura local e as mais variadas formas da linguagem cotidiana”. Sendo assim, a inclusão do multiletramento no contexto escolar proporciona aos docentes da educação básica refletirem sobre sua atuação nos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando uma prática pedagógica de interação dos alunos em que atua como mediador de reflexões construídas em grupo (Santos; Karwoski, 2018).

Dessa maneira, a construção da aprendizagem se dá de modo simultâneo ao relacionar as atividades realizadas pelos alunos com os conhecimentos construídos historicamente. Sendo assim, o aparecimento de didáticas inovadoras por meio da Pedagogia dos Multiletramentos subsidia e fomenta os processos de ensino e aprendizagem, diante da utilização de textos multimodais, o que conduz a benefícios para os alunos por meio do progresso do ensino, e os torna protagonistas da aprendizagem (Santos; Karwoski, 2018).

Nessa perspectiva, “[...] a inserção de textos híbridos do seu cotidiano para o espaço didático por meio das novas tecnologias, oportuniza a projeção de designs futuros, pautados na integração curricular orientada pedagogicamente no multiletramento” (Santos; Karwoski, 2018, p. 174). Ainda acerca da multiplicidade de linguagens:

Permeada pela globalização, a sociedade contemporânea organizada em redes, vislumbra em suas faces a multiplicidade de linguagens, marcada pelas variadas interações de recursos textuais, numa perspectiva de multimodalidade. Integrando num mesmo texto imagem, áudio, vídeo, gráficos etc, o multiletramento tem crescido e se mostrando de forma substancial aos meios comunicativos, através da multiplicidade de culturas, sendo imprescindível a consolidação de uma nova pedagogia, capaz de unir tal conjuntura a fortalecer processos educacionais, pautados na valorização do conhecimento oportunizado aos alunos por meio de suas experiências sociais (Santos; Karwoski, 2018, p. 177).

Dessa maneira, é importante a Pedagogia dos Multiletramentos na concretização de um ensino centralizado no discente, seguindo novas maneiras de produção do conhecimento com uso de textos híbridos, objetivando a valorização das diversas formas de construção de aprendizagem, legitimado o uso das TDIC e consolidação de didáticas em tal perspectiva. Nesse viés, a Pedagogia dos Multiletramentos integrada às novas tecnologias podem proporcionar:

[...] a formação continuada, uma vez que esta, contribui para a construção indetitária profissional do corpo docente, além da transformação e exercício de sua prática pedagógica. Tal união e valorização dos multiletramentos possibilitam a consolidação eficiente do fazer didático. Ao qual o professor formado continuamente, apropriando-se da cultura digital associada à flexibilidade e saberes docentes, buscará na prática cotidiana de seus alunos o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem (Santos; Karwoski, 2018, p. 178).

A Pedagogia dos multiletramentos é uma tentativa de ampliar a compreensão da alfabetização e do ensino e aprendizagem da alfabetização de maneira a incluir uma multiplicidade de discursos. Nessa pedagogia buscou-se enfatizar dois aspectos:

[...] alargar a ideia e o âmbito da pedagogia da alfabetização para dar conta do contexto das nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, das múltiplas culturas que se inter-relacionam e da pluralidade de textos que circulam.

[...] dar conta da crescente variedade de formas de texto associadas às tecnologias de informação e multimídia. Isto inclui a compreensão e o controle competente de formas representacionais que estão se tornando cada vez mais significativas no ambiente geral de comunicação, como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita - por exemplo, design visual em editoração eletrônica ou a interface de recursos visuais e significado linguístico em multimídia (NLG, 1996, p. 61, tradução nossa).

De acordo NLG (1996), a diversidade cultural e subcultural é ampliada pelos canais de comunicação que possibilitam condições de aprendizagem que subsidiam a participação social, o que implica a observância das diferenças de língua, cultura e género que podem ser barreiras para o sucesso educativo. Nesse sentido, podem

impactar na pedagogia da alfabetização. Nesse contexto, o NLG (1996) questionou: “o que apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos da diversidade local e da ligação global?”

Quando o NLG se reuniu em 1994, o propósito era discutir as relações entre as novas maneiras de comunicação e a modificação na utilização de texto em espaços de trabalhos remodelados. O objetivo era discutir a questão mais ampliada dos objetivos da educação, em específico da pedagogia da alfabetização. Desta forma, a intenção era a reunião de diferentes ideias provenientes de vários domínios de países de língua inglesa. A preocupação principal era a questão das perspectivas de vida no que tange à ordem cultural e moral mais ampliada da pedagogia da alfabetização (NLG, 1996).

Nesse contexto, a intenção era refletir sobre as premissas essenciais da pedagogia da alfabetização, com base nos resultados sociais dos processos de aprendizagens de línguas, objetivando influenciar práticas pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento de conhecimentos e competências pelos estudantes a fim de conseguirem alcançar suas aspirações. Esse grupo concordava que em cada um dos países que falava a língua inglesa, de onde eram originários, o que os estudantes necessitavam aprender estava em mudança, pois não existia uma língua inglesa única e canônica que deveria ser ensinada, visto que havia evidência de diferenças culturais e mudanças nos meios de comunicação que denotavam a necessidade de discussões sobre a pedagogia da alfabetização que estava transformando de modo radical (NLG, 1996).

Os resultados das discussões empreendidas no NLG poderiam ser resumidos em uma única palavra, multiletramento. Essa palavra representava dois argumentos relevantes em se tratando da ordem institucional, cultural e global: “a multiplicidade de canais de comunicação e meios de comunicação, e a importância crescente da diversidade cultural e linguística” (NLG, 1996, p. 63).

Uma pedagogia de multiletramentos, pelo contrário, centra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a linguagem. Estes diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais — numa comunidade aborígene ou num ambiente multimídia, por exemplo — o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado com a linguagem do que a “mera alfabetização” alguma vez seria capaz de permitir (NLG, 1996, p. 64).

Os multiletramentos também constituem um estilo diferenciado de pedagogia, em que a linguagem e outras maneiras de significados são recursos representacionais dinâmicos, sendo construídos de modo constante por meio de seus usuários à proporção que trabalham para obter os seus inúmeros objetivos culturais. Assim, emergiram dois argumentos essenciais: “a crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de significado, onde o textual também está relacionado com o visual, o sonoro, o espacial, o comportamental, e assim por diante” (NLG, 1996, p. 64) e a utilização do termo multiletramentos como forma de concentração das discussões nas realidades diante “do aumento da diversidade local e da conectividade global.” O NLG (1996, p. 64), nesse período, já entendia que:

Lidar com diferenças linguísticas e culturais tornou-se agora central para a pragmática da nossa vida profissional, cívica e privada. A cidadania eficaz e o trabalho produtivo exigem agora que interagimos eficazmente utilizando múltiplas línguas, múltiplos ingleses e padrões de comunicação que atravessam mais frequentemente fronteiras culturais, comunitárias e nacionais. Quando a proximidade da diversidade cultural e linguística é um dos fatos-chave do nosso tempo, a própria natureza da aprendizagem de línguas mudou.

Com esse propósito, a diversidade linguística e cultural pode constituir-se em um recurso de sala de aula similar a um recurso social na criação de diferenciados espaços cívicos e novas noções de cidadania. Isto é, além de servir para uma melhoria nos serviços que os profissionais da educação prestam às classes menos favorecidas, essa orientação pedagógica pode produzir benefícios para todos os envolvidos na educação. O NLG (1996) considera que essa pedagogia pode desencadear em um efeito benéfico cognitivo para todas as crianças, em uma pedagogia que privilegie o pluralismo cultural e linguístico.

Quando os alunos justapõem diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, ganham substancialmente em capacidades metacognitivas e metalinguísticas e na sua capacidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e as suas interações (NLG, 1996, p. 69).

Além disso, o uso da diversidade de formas simbólicas “não deve encobrir conflitos reais de poder e interesses” (NLG, 1996, p. 69). Com base na diversidade e na história, pode-se transformar os espaços e seus significados, desde o conteúdo mais amplo dos direitos públicos e responsabilidade até pormenores curriculares e institucionais da pedagogia da alfabetização. A proporção que as diferenças subculturais passam a ser mais significativas, ocorre uma “invasão crescente de espaços privados pela cultura dos meios de comunicação de massa, pela cultura

global de mercadorias e pelas redes de comunicação e informação” (NLG, 1996, p. 70).

Nesse contexto, os pesquisadores do NLG (1996) questionaram quais eram as contribuições possíveis das instituições escolares no sentido de contribuir, o que já faziam e o que se podia fazer nos espaços escolares. As instituições escolares sempre tiveram um papel essencial na determinação de possibilidades de vida aos estudantes. As instituições escolares regulam o acesso aos discursos em determinado nicho social, por meio do capital simbólico, que possui valor no acesso à empregabilidade, ao poder político e ao reconhecimento da cultura. A proporção que esses três domínios da atividade social foram alterados, as funções e as responsabilidades das instituições escolares necessitam ser alteradas.

Esses pesquisadores do NLG (1996) defenderam a necessidade de mudança na reconfiguração das relações existentes em âmbito local e global. Assim, para serem considerados importantes na educação, os processos de aprendizagem necessitam de angariar as subjetividades diferenciadas, como: intenções, interesses, propósitos e compromissos que os estudantes trazem com eles para a construção do conhecimento. Assim, o currículo necessita integrar essas mudanças admitindo essas diferenciadas subjetividades e linguagens, registros e discursos, e usá-los como recurso para a aprendizagem dos alunos.

Mudar as escolas e a alfabetização escolar é um propósito narrativo e muito amplo. Sendo assim, uma questão específica, uma fatia crítica de um projeto social. Entretanto, existe um limite que as instituições escolares necessitam alcançar e os questionamentos colocados pelo NLG (1996, p. 72) são:

o que contará para o sucesso no mundo do futuro iminente, um mundo que pode ser imaginado e alcançado? A questão mais restrita é: como podemos transformar gradualmente os resultados alcançáveis e adequados da escolaridade? Como complementamos o que as escolas já fazem?

Não se pode refazer o mundo por meio da escolaridade, mas pode-se fazer por meio da pedagogia que constrói “no microcosmo um conjunto transformado de relações e possibilidades para futuros sociais, uma visão que é vivida nas escolas”.

Isto pode envolver atividades como a simulação de relações de trabalho de colaboração, compromisso e envolvimento criativo; utilizar a escola como local de acesso e aprendizagem aos meios de comunicação social; reivindicar o espaço público da cidadania escolar para diversas comunidades e discursos; e criar comunidades de alunos que sejam diversas e que respeitem a autonomia dos mundos da vida (NLG, 1996, p. 72-73).

A metalinguagem busca a identificação e explicação das diferenças existentes entre os textos, e estabelece relações entre essas diferenças e os contextos da cultura e da situação em que funcionam. A metalinguagem, não objetiva ditar regras, formar padrões de correção ou proporcionar privilégios em alguns discursos para empoderar os estudantes.

2.2 A MULTIMODALIDADE E OS GÊNEROS TEXTUAIS

A comunicação entre as pessoas é realizada por meio de elementos linguísticos ou não linguísticos, sendo que os comportamentos estabelecidos socialmente subsidiam a comunicação. Nessa relação estabelecida entre o comportamento social e a comunicação, no âmbito da semiótica social, o que importa é a maneira como as pessoas utilizam os recursos semióticos na elaboração de artefatos ou eventos comunicativos e na sua interpretação (Kress; Leeuwen, 2006). A linguagem, por sua vez, segundo Halliday (1979), consiste em um fenômeno inserido em um contexto, tendo como foco de estudo tanto seu produto final quanto seu processo complexo de construção, sendo, portanto, parte da semiótica social.

A língua é o principal canal pelo qual se transmitem os modelos de vida, pelo que se aprende a atuar como membro de uma 'sociedade'- dentro e através de diversos grupos sociais, a família, o bairro, e assim sucessivamente - e a adotar sua 'cultura', seus modos de pensar e de atuar, suas crenças e seus valores (Halliday, 1979, p. 18).

Para esse autor, a linguagem é composta por recursos incluindo situações e variedades de registro, ou seja, o próprio sistema linguístico. A língua é utilizada na produção de sentido a qual atua juntamente com recursos semióticos que são utilizados de acordo com interesses de quem fala ou escreve e na recepção de quem ouve ou lê.

Conforme entendimento de Costa (2011), houve mudanças em relação aos estudos sobre coerência e coesão textual. Nos anos 1980, os estudos abordaram o processamento textual (construção e entendimento), no campo da cognição. Nos anos 1990, os estudos se relacionaram às tipologias de textos e gêneros textuais. De acordo com Oliveira (2012), estudos relacionados aos gêneros textuais passaram a ser mais notados no Brasil, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) (1998), que referiu à produção de conhecimento da língua portuguesa e da língua inglesa. Para essa autora,

[...] nas aulas de LE, é necessário repensar, por exemplo, as práticas de repetição ou de reprodução de modelos, cristalizadas pelo audiolingualismo, e inserir o aluno em contextos reais de uso da LE com base em uma perspectiva enunciativa, ou seja, voltada para os aspectos comunicativos e persuasivos da linguagem (Oliveira, 2012, p. 309).

Mais recentemente, a Linguística Textual que tinha por objeto de estudo a palavra ou a frase, deslocou o foco para o texto, no estudo dos tipos de textos e gêneros textuais (Costa, 2011). Para esse autor, “os gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados que cada esfera de utilização da língua elabora; e essa estabilidade relativa torna os gêneros passíveis de mudança ao longo do processo histórico-social” (Costa, 2011, p. 100).

Os gêneros textuais são essenciais à comunicação humana e podem ser divididos em primários e secundários.

Os gêneros caracterizam-se como tipos de enunciados particulares, concretos, relacionados a esferas da atividade e da comunicação. O enunciado é a unidade real da comunicação verbal; a fala só existe na realização concreta dos enunciados de um indivíduo em situação de comunicação; entre estilo e gênero observa-se um vínculo indissolúvel, orgânico, de modo que estilo é estilo de um gênero numa esfera da atividade humana (Costa, 2011, p. 101).

Desta forma, os gêneros textuais podem ser considerados como uma criação dos sujeitos que pertencem a um universo de comunicação, que possuem metas comuns, as quais se evidenciam nos gêneros, que podem relacionar-se à categoria oral ou à escrita. No âmbito das práticas sociais, a comunicação se dá:

[...] não apenas por meio de palavras, mas também de sinais, gestos e imagens, entre outros recursos semióticos, configurando a comunicação como um evento multimodal que agrega diversos modos e recursos semióticos, independente do meio pelo qual ela se realize – oral ou escrito, impresso ou digital (Barbosa; Araújo; Aragão, 2016, p. 625).

Em um evento comunicativo há necessidade de todos os participantes desenvolverem ações que implicam em:

[...] aspectos como reprodução ou originalidade, acessibilidade, concepções ou ideias precisam ser articulados e interpretados, ainda que isso não signifique que interpretações sejam únicas, uma vez que, mesmo sendo de uma mesma comunidade, indivíduos podem ter experiências diferentes que levem a interpretações diferentes (Barbosa; Araújo; Aragão, 2016, p. 627).

Para esses autores, a harmonia de um texto também depende do leitor “que fará a articulação e interpretação dos diversos modos (imagem e texto) e recursos semióticos (como cores, tipografia e organização textual) que compõem o texto, para produzir sentido” (Barbosa; Araújo; Aragão, 2016, p. 627).

Analisar o que se fala e o que se escreve e o que as pessoas compreendem pode evidenciar que os propósitos podem ser mal interpretados e como é difícil organizar as ações umas com as outras (Dionisio; Hoffnagel, 2021). A ausência de coordenação é mais preocupante quando a comunicação se dá por meio da escrita, pela ausência de gestos e atitudes, pois na escrita as possibilidades de apreciação são restringidas, o que pode prejudicar a compreensão. De acordo com esses autores,

[...] se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as outras pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Tais padrões se reforçam mutuamente. As formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras emergem como gêneros (Dionisio; Hoffnagel, 2021, p. 49).

Nessa perspectiva, Dionisio e Hoffnagel (2021, p. 52) mencionam que ao construir maneiras tipificadas ou gêneros, as pessoas são conduzidas a tipificar as circunstâncias nas quais se encontram. Sendo assim, “tipificação dá uma certa forma e significado às circunstâncias e direciona os tipos de ação que acontecerão”. Com o tempo, passa-se a reconhecer mais facilmente a que tipo familiar pertence um texto, porque suas características textuais demonstram o tipo de mensagem que apresenta. Para esses autores,

[...] a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo. Gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros.

Assim, ainda conforme Dionisio e Hoffnagel (2021, p. 52), pode-se dizer que gêneros consistem no que se acredita que eles sejam, ou seja, são “fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam”. E desta maneira, gêneros se evidenciam nos processos sociais em que os indivíduos buscam compreender bem uns aos outros a fim de “coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

Na prática pedagógica, a abordagem dos gêneros textuais pode se dar por meio das fases:

[...] leitura e compreensão de textos de exemplares de um certo gênero; discussão do contexto de produção e da intenção comunicativa; análise da função comunicativa do texto; identificação das principais características linguísticas e do registro; análise dos tipos textuais que compõem o gênero; atividades de produção oral e escrita com base no gênero em foco (Oliveira, 2012, p. 310).

Oliveira (2012, p. 309) aborda que, no âmbito do “trabalho pedagógico com os gêneros textuais, para que um discurso se constitua, relacionam-se, necessariamente, um falante, um determinado contexto (histórico, social, cultural e ideológico) e um objetivo comunicativo”, que consistem nos “elementos constitutivos da organização do discurso”, seja ele falado ou escrito. Em consequência disso, são padrões de comunicação que se constituem em diferenciados gêneros textuais. Conhecer esses padrões, possibilita que as pessoas, ao se comunicarem, sintam-se libertas, pois passam a fazer parte de uma comunidade linguística, seguindo as convenções estabelecidas no contexto discursivo.

De acordo com as palavras de Marcushi (2003, p. 5), os gêneros textuais podem ser definidos como “entidades comunicativas. [...] são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Essas entidades abarcam os diferenciados elementos culturais, consolidados através de textos escritos e orais, que disseminados no meio social. Além do mais, os gêneros textuais, por constituírem-se em resultados de um trabalho individual e coletivo, são entidades discursivas, determinadas sócio-historicamente. Dessa maneira, são tomadas como objeto de estudo relevante em aulas de língua inglesa, no que se refere à realização de leitura crítica e à construção de textos escritos e orais que são relevantes no mundo social. No entendimento de Oliveira (2012, p. 310),

O trabalho com gêneros textuais no ensino de uma língua estrangeira aumenta a consciência linguística do aprendiz, permitindo seu engajamento e atuação social nas comunidades nas quais ele se insere, já que se constitui de material autêntico, presente na vida social e, por isso, habilitado a extrapolar a soleira da porta da sala de aula (linguagem).

Uma vez inserido na sociedade, “o estudo das configurações linguísticas dos gêneros textuais e suas funções comunicativas contribui para a consciência, desenvolvimento e conseqüente uso das estratégias comunicativas dos alunos” (Oliveira, 2012, p. 310).

2.3 INICIATIVA EDUCACIONAL *OnLIFE*

A expressão *OnLIFE* aparece no documento “*The OnLIFE Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*”, conforme já referido neste estudo (Floridi, 2015). A questão central dialogada nesse documento e que foi o alicerce da investigação, foi assim evidenciada: “O que significa ser humano em uma época hiperconectada?”. Responder a essa questão foi o propósito dos pesquisadores ao analisar as consequências das mudanças provocadas pela ampla disseminação das redes digitais e, dessa maneira, apontar para a necessidade de refletir sobre conceitos como privacidade, propriedade, responsabilidade e autodeterminação (Floridi, 2015).

O mundo *OnLIFE* abre amplo horizonte de oportunidades e desafios em razão das possibilidades impulsionadas pelas ações de transmissão, gravação e processamento de dados por meio das TDIC.

A partir de bioquímica sintética à neurociência, da Internet das coisas a não tripulados explorações planetárias, de tecnologias verdes a novos tratamentos médicos, de mídias sociais a jogos digitais, de aplicações agrícolas a financeiras, de desenvolvimentos econômicos à indústria de energia, nossas atividades de descoberta, invenção, design, controle, educação, trabalho, socialização, entretenimento, cuidado e assim por diante seria não apenas inviável, mas impensável de uma forma puramente mecânica, em um contexto histórico.. Eles são todos hiper-históricos por natureza (Floridi, 2015, p. 53, tradução nossa).

São diferentes aplicações em ambientes adaptativos e personalizados que possibilitam que em uma quantidade de dados seja armazenada, compartilhada e utilizada por diferentes tipos de suportes via *internet*.

Entretanto, precisa-se pensar nos riscos que as tecnologias apresentam para a humanidade. Na obra “A era do capitalismo de vigilância”, Zuboff (2021) chama a atenção sobre as possíveis consequências que podem ocasionar as práticas de empresas de tecnologias, especialmente sobre a negociação dos dados dos usuários das redes sem consentimento e a produção de serviços e bens em uma lógica da modificação de comportamento da população. Coloca como ameaça uma arquitetura digital que permeia todos os lugares e age de acordo com os interesses do capital de vigilância, uma maneira de concentração de conhecimento não supervisionada pela democracia. Desta forma, se não houver resistência por parte da sociedade e legislação esse capitalismo de vigilância pode dominar a sociedade e conformar o futuro digital.

Rodrigues e Almeida (2023) entendem que essa penetração do capitalismo de vigilância na educação ainda não se faz transparente para a população, no entanto, consideram que os envolvidos na educação parecem estar sendo enxergados como compradores de produtos, de ideias e de conhecimentos que não apresentam conexão com o seu contexto de vida, o que pode desencadear na perda de sentido e desumanização do processo educativo.

Segundo Floridi (2015), refletir e potencializar outras formas de educação são ações relevantes diante dos desafios da contemporaneidade. Existem inúmeras possibilidades, mas também há risco de perdê-las, do mesmo modo, que existem fragilidades nas políticas e formas de discutir a pedagogia.

A abundância de informações e a primazia das interações sobre as entidades é particularmente importante para lidar com o problema do público, ou seja, a questão de como tornar o público bem-informado. A importância de estar bem-informado relaciona-se a questões como a forma de combater a intolerância e o fundamentalismo em particular. Além do mais, o problema do público é sobre a educação: que focos e que tipo de metodologias aplicar no ensino das gerações mais jovens para ampliar suas perspectivas? (Floridi, 2015, p. 37, tradução nossa).

Para abarcar a dinâmica social, necessita-se admitir as instituições de ensino como estruturas sociais formais que têm como proposta o desenvolvimento de uma função social. Obviamente as estruturas sociais são designadas a coordenar atividades humanas como as desenvolvidas na estrutura familiar, instituições escolares, meio político etc., estando cada uma dessas instituições incumbidas de funções específicas. Instruir os adolescentes a controlarem sua concentração tem sido uma meta significativa do processo educacional desde que a produção de conhecimento esteja em desenvolvimento (Floridi, 2015, p. 37, tradução nossa).

A Organização das Nações Unidas (ONU), no 4.º objetivo para o desenvolvimento sustentável apresentado refere à Educação de qualidade que vise “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Na meta 4.1 estabelecida consta que “até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”. Para o Brasil, que essa meta seja cumprida para alunos “na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes” (IPEA, 2023).

Nessa sociedade *on-line*, em constante transformação, essa formação de qualidade dos alunos pode ter tecnologias digitais. Segundo o entendimento de Moreira e Schlemmer (2020), as ferramentas digitais constituem-se em meios possibilitadores de diferenciadas aprendizagens ao serem conectadas em rede de *internet* e o processo educacional faz parte desse contexto. Com a evolução das TDIC, há necessidade de uma educação mediada pelo digital, que pode contribuir para a (re)conceitualização dos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, as TDIC sozinhas não mudam

[...] as práticas pedagógicas, [...] para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem às TD, importa alterar a forma como se pensa a educação. Não é uma utopia considerar as tecnologias como uma oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização, abertura, personalização de percursos de aprendizagem, mas esta realidade exige uma mudança de paradigma (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 6).

Uma transformação da práxis pedagógica precisa considerar uma educação intrinsecamente conectada com a evolução tecnológica, no entanto, uma educação *OnLIFE* requer iniciativas pedagógicas ancoradas num modo de existência dos atores da educação em constante interação.

Para pensar numa Iniciativa Educacional *OnLIFE* é necessário, pois, problematizar sobre o processo de aprendizagem dos atores humanos que habitam em rede, instaurando um “ato conectivo, produzido pelas interações ecossistêmicas de um conjunto de diversos actantes e interagentes, humanos e não humanos (atores-redes), os quais ao entrarem em relação de conectividade, expressam a dimensão impermanente e criadora” (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020, p. 17).

Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021) relatam que os ambientes de aprendizagem das escolas ainda mantêm muros que distanciam da construção do conhecimento conforme acontece na sociedade em rede. Assim, essas práticas escolares acabam ficando limitadas a um único ambiente em que o professor sugere os conteúdos a serem aprendidos.

Esses autores afirmam que estamos vivenciando uma transformação na ecologia da aprendizagem, um movimento favorável para que as instituições escolares passem a utilizar diferentes ambientes de aprendizagem que incluem plataformas digitais com acesso a dados e construção compartilhada de conteúdos de maneira participativa.

2.4 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Vidal e Miguel (2020) afirmam que o século XXI é de transformações significativas para a sociedade contemporânea, em todos os aspectos, podendo ser referida a evolução das tecnologias digitais que está reconfigurando as formas de organização social e das pessoas se comunicarem e se relacionarem.

As tecnologias propiciam que a aprendizagem ocorra em diferentes ambientes, inclusive externos à escola. Entretanto, as exigências do mundo contemporâneo mostram uma pressão social em relação às demandas em torno das escolas e sua função nesse cenário, em um diálogo contínuo sobre a necessidade de adequação do ensino para atender às exigências da sociedade, cada vez mais imersa no mundo informacional. Nesse sentido, os alunos precisam, juntamente com os professores, serem tecnologicamente participativos, o que demanda uma formação que envolva os conhecimentos tecnológicos (Palfrey; Gasser, 2011).

Na concepção de Behrens e Carpim (2013, p. 109):

O processo de educação inclui de forma direta o desenvolvimento, evolução e aspectos culturais [...], e requer que os professores entendam a concepção de homem, de sociedade e de mundo que reveste sua prática de vida e que se transporta para sua prática pedagógica. A formação dos alunos no século atual exige que o professor acompanhe a mudança paradigmática da ciência e da educação e as possíveis decorrências das inovações técnicas e tecnológicas, trabalhando de maneira a integrar conhecimentos sociais complexos e tecnologias cada vez mais sofisticadas.

Essa reflexão sobre as transformações causadas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais mostra a necessidade de uma flexibilidade no ensino, frente aos recursos tecnológicos, e, sugere repensar as atividades individuais e coletivas das pessoas envolvidas com a educação.

No cenário tecnológico, a computação e a *internet* são desenvolvimentos científicos que mais evoluíram e se destacaram no decorrer dos anos em diferentes campos da vida das pessoas. A *internet* desencadeou transformações sociais (re)significativas e ainda revolucionou o *status quo* da humanidade.

Devido à presença de enormes conjuntos de dados, denominados por Big Data, a inteligência artificial e a Gestão Educacional Tecnologias de IA estão em desenvolvimento. Nesse contexto, se faz necessário considerar assuntos éticos no que tange aos direitos humanos e a equidade (CGI, 2022).

Conforme Giró-Gràcia e Sancho-Gil (2022), a ciência da computação conceitua a IA como um espaço que abarca disciplinas diversificadas relacionadas ao desenvolvimento de máquinas, cujas capacidades se assemelham às capacidades humanas, como por exemplo, visão computacional, aprendizado de máquina, identificação de imagem, processamento e geração de linguagem natural.

A inteligência artificial é fundamentada em algoritmos com capacidade de reconhecer padrões, característica específica do cérebro humano (Giró-Gràcia; Sancho-Gil, 2022). Mais especificamente,

[...] as abordagens atuais são baseadas no aprendizado de máquina, que é o processo pelo qual o algoritmo imita uma rede de neurônios. Por tentativa e erro, através de gerações repetidas de resultados baseados em conjuntos de dados de treinamento, ele atinge um estado em que é capaz de produzir resultados semelhantes aos humanos (corretos) para qualquer entrada arbitrária. Quando se chega a um conjunto muito complexo de neurônios artificiais que modelam uma infinidade de camadas de pensamento e são capazes de autoavaliar suas suposições e adaptá-las de acordo, os cientistas da computação usam o termo 'Aprendizado Profundo' [...] esses algoritmos de Deep Learning estão no centro da classificação automática de imagens, a transcrição de voz para texto e a previsão de preço das ações (Giró-Gràcia; Sancho-Gil, 2022, p. 133).

Quando se fala de algoritmos de aprendizado de máquina, é necessário se ter em mente que os dados nunca são precisos. Os conjuntos de dados que são utilizados para treinamentos de algoritmos são gerados a partir de dados disponíveis, referentes à realidade, com suas perspectivas e imperfeições.

Entretanto, precisa se ter em mente que esses conjuntos de dados podem não abarcar informações importantes que sejam categóricas para construir o que um ser humano receberia como correto, ou podem fundamentar-se em dados que são históricos e reportam tendências socioeconômicas não desejáveis. De acordo com os autores, para produzir discursos e nortear políticas educativas, não se pode ter entusiasmo exagerado, tomando a IA como resolução para todos os problemas educativos. Isto porque, os discursos e resoluções para a aprendizagem em instituições formais de educação, fundamentados em um papel quase milagroso das tecnologias digitais, acabam por ignorar de modo sistemático, a complexidade que o sistema social ocasiona (Giró-Gràcia; Sancho-Gil, 2022).

Ainda segundo Giró-Gràcia e Sancho-Gil (2022), todos esses conceitos abordam questões essenciais a respeito do presente e do futuro do processo educacional. É importante definir o que é compreendido por educação. Os autores questionam se a educação consiste somente nos processos de ensinar e aprender no

ambiente escolar, em reproduzir informações e oferecer aos alunos condições para solucionar problemas já solucionados ou habilidades para realizarem as avaliações.

Ou a educação consiste em

[...] aprender a conhecer, aprender a fazer (em ambientes formais e informais), aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, descobrir os outros (não apenas virtualmente, mas também cara a cara), trabalhar por objetivos comuns, aprender a ser e aprender com a vida? (Giró-Gràcia; Sancho-Gil, 2022, p. 139).

Complementando esses autores defendem que, não necessariamente as pessoas precisam somente exercitar o cérebro, mas sim que a estrutura corporal precisa de todos os estilos de experiências: afetivas, intelectuais, visuais, gustativas, físicas, olfativas, auditivas e táteis. Chamam a atenção para a utilização excessiva de telas de dispositivos digitais, que sistematicamente acabam por se impor em relação ao exercício físico e as muitas vivências humanas essenciais, o que pode prejudicar o desenvolvimento das pessoas de forma harmoniosa (Giró-Gràcia; Sancho-Gil, 2022).

No entanto, Rüdiger (2013) já chamava a atenção para a necessidade de se refletir a respeito da falsa sensação de democracia e liberdade que a tecnologia e a *internet* proporcionam, tendo em vista que, junto com o desenvolvimento da tecnologia digital, questões políticas e interesses mercadológicos são monitorados e articulados, diariamente, por meio dessa rede de comunicação. E que havia necessidade de reconfiguração dos ambientes e espaços educacionais de maneira que se adaptassem à evolução tecnológica, em relação à integração desses recursos e/ou produtos tecnológicos nos ambientes escolares.

Mais recentemente, Giró-Gràcia e Sancho-Gil (2022) afirmam que estão sendo cogitadas possibilidades de proporcionar a construção de conhecimentos que possam auxiliar na personalização da aprendizagem de cada estudante, objetivando que ele possa ser mais bem assistido nos espaços escolares e se comprometa com a própria trajetória escolar. Essas possibilidades estão sendo atribuídas à adoção da Inteligência Artificial na educação. Esses autores advertem que a promessa de um modelo inovador que solucione todos os problemas por meio das tecnologias digitais acaba sendo muito atraente e na verdade pode não corresponder às expectativas (Giró-Gràcia; Sancho-Gil, 2022).

Giró-Gràcia e Sancho-Gil (2022) salientam que os sistemas educacionais têm se mostrado resistentes a grandes mudanças e, mesmo que tardem as

implementações de novas políticas de uso do IA na educação, parece improvável que aconteça uma adoção generalizada de sistema de IA, essencialmente nas escolas públicas, e assim o impacto dessas tecnologias na educação pode ser muito limitado e não ser necessariamente benéficas (Giró-Gràcia; Sancho-Gil, 2022). Esses autores explicam que

[...] algoritmos de IA estão se tornando onipresentes na sociedade atual, mas muitas vezes são oferecidos como caixas pretas, complexos demais para serem compreendidos. Também como segredos comerciais, propriedade intelectual de grandes empresas, valiosos demais para serem discutidos abertamente (Giró-Gràcia; Sancho-Gil, 2022, p. 141).

Entretanto, nessa realidade em que as pessoas ficam em uma dualidade, *on-line* e *off-line*, é necessário que os educadores não fiquem alheios a este fato, atentando-se aos benefícios e aos problemas causados pela era algorítmica, e, desta forma, “os decisores políticos, os educadores e os investigadores educacionais” precisam “encontrar a melhor utilização destas tecnologias na educação, maximizando os seus efeitos em benefício de todos os indivíduos e grupos sociais, e evitando as suas armadilhas”. Há necessidade de formar os alunos em relação ao que são os algoritmos e os impactos dessas tecnologias em suas vidas (Giró-Gràcia; Sancho-Gil, 2022, p. 142).

Rodrigues e Almeida (2023) alertam que as tecnologias e mídias digitais, ao serem utilizadas, podem apresentar pontos benéficos às pessoas, mas o contrário também ocorre. Explicam que no contexto atual, têm contribuído na potencialização do alcance às informações falsas, na criação de bolhas que produzem e ampliam preconceitos e modulação, de modo negativo, de comportamentos, o que é prejudicial aos seres humanos. Mas que também contribuem para a participação cívica e o acesso das pessoas ao conhecimento científico.

Nesse sentido, Rodrigues e Almeida (2023) evidenciam que essas tecnologias são potencializadoras de formas diferentes de demonstração do pensamento e de poder social, cultural e político de grupos marginalizados; além de dinamizar ações em grupos a respeito das problemáticas políticas, sociais e ambientais. Sendo assim, quando são usadas com esse propósito, podem se caracterizar como componentes socioculturais relacionados à inclusão e promover a diversidade, voltada à reflexão de modo crítico e à cidadania digital. Para essas autoras, essa perspectiva expande a ideia de tecnologia “para além dos aparatos tecnológicos para alcançar o patamar de bem cultural diretamente associado ao exercício da participação cidadã plena na

contemporaneidade” (Rodrigues; Almeida, 2023, p. 49-50). Nesse contexto, amplia-se o conceito de cidadão, que na atualidade obtém outros significados tanto na instituição escolar quanto nos demais segmentos socioculturais, pois pode-se considerar que a cada pessoa constituída física e biologicamente, corresponde uma outra pessoa digital, semelhantemente constituída de dados (Rodrigues; Almeida, 2023).

Barbosa, Mariano e Sousa (2021) referem que todas essas transformações e revoluções têm sido um desafio para a educação e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem. Existe uma demanda cada vez maior, em relação à exigência de um novo estilo de profissionais, isto é, de indivíduos capazes de perpassar em diversas áreas e funções que lhes são incumbidas, o que implica uma flexibilidade.

Com o desenvolvimento das tecnologias, “a internet social (web 2.0), a internet das coisas (IOT) e a internet dos dados (Big Data) não são redes separadas”. Constituem-se em “[...] partes integradas e interdependentes que compõem uma rede de redes denominada “the internet of everything”, a rede de todas as coisas” (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020, p. 3). Assim,

[...] a perspectiva das formas comunicativas do habitar descreve uma ecologia comunicativa complexa que não se baseia mais nas interações entre sujeitos e mídia, entre humano e natureza etc., mas a partir de conexões de redes ecológicas interativas. O habitar torna-se, portanto, não mais a consequência da relação de um sujeito com um local específico ou da relação objetiva entre o indivíduo e o território, mas o resultado de múltiplas práticas comunicativas entre os membros de uma rede ecológica complexa, formada por seres humanos, dados, sensores, softwares, algoritmos, florestas, estradas etc. A introdução de ecossistemas informativos e de realidades aumentadas não só começou a reproduzir ambientes que podem ser atravessados por meio da mediação de dispositivos de interação, mas colocou em discussão o próprio significado objetivo do espaço e do ambiente. Superando os conceitos arquitetônicos e topográficos do espaço, a ideia da forma comunicativa do habitar, assim como aquela de um habitar em rede, assumem o significado de um conceito estratégico para pensar e descrever as qualidades informativas das transformações que afetam nossa época e nossa sociedade (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020, p. 8).

Há ainda nesse contexto a necessidade de se comunicar por meio de uma língua que não a língua original. Segundo Gimenez *et al.* (2015, p. 594) “a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas”, havendo “uma perspectiva de que o inglês é uma língua franca de alcance global” (Gimenez *et al.*, 2015, p. 597).

Em relação ao ensino da língua inglesa na escola, de acordo com Almeida (2020), a grande maioria que escreve e fala em inglês, pode cometer erros na fala e na grafia, o que se configura em uma oportunidade para ampliar as expectativas e ações nos processos de ensino e de aprendizagem da língua inglesa. Pode-se aproveitar as oportunidades do acesso à *internet* para uma transformação significativa, utilizando-se de ferramentas tecnológicas disponíveis no cenário educacional, visando a uma educação mais equitativa e igualitária. De acordo com documento da ONU, conforme já referido, o 4.º objetivo para o desenvolvimento sustentável é uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa com oportunidades de aprendizagem relevantes e eficazes para todos os alunos.

Nesse contexto, segundo apresenta Moran (2015), na proporção em que as mídias digitais são integradas em hábitos e costumes da população, a escola precisa refletir sobre a relação entre os processos de ensino e de aprendizagem e as mídias tecnológicas, devido ao mundo sem fronteiras que essas tecnologias podem possibilitar. São diversas as possibilidades, mas, embora o professor siga “comunicando-se face a face com os alunos”, pode fazê-lo digitalmente, “com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um”. Para esse autor, “essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola” (Moran, 2015, p. 39).

Oliveira e Damasceno (2021), em relação às tecnologias na educação, afirmam que os períodos foram denominados de Educação 1.0 até Educação 4.0. Na educação 1.0, “os estudantes, numa atitude de admiração e submissão, recebiam os ensinamentos do mestre, pois ele era o detentor do saber”. Na Educação 2.0, o objetivo era o treinamento, subsidiado na aprendizagem informativa do aluno em que a memorização estava em evidência e a formação tinha como função, adequar o aluno à sociedade e ao mercado de trabalho (Fürh, 2019).

A Educação 3.0 teve início nos anos finais do século XX e abrange repercussões das TDIC no cenário de uma sociedade denominada por sociedade pós-industrial. Segundo Oliveira e Damasceno (2021),

Na Educação 3.0, novas metodologias mudaram as concepções de ensino e de aprendizagem. Aspectos como autonomia, criatividade, colaboração passaram a ser relevantes e novas tecnologias suportavam metodologias inovadoras nos processos de aprendizagem. Entretanto, a gestão educacional não assimilou essas mudanças na mesma proporção que os processos educacionais finais e é certo, que nessa geração educacional

esses processos metodológicos inovadores estavam em sua fase embrionária.

Para esses autores, a equipe gestora não integrou essas transformações na mesma dimensão que os processos educacionais, pois na geração dessa conjuntura metodologias inovadoras ainda estavam em processo de construção. Segundo Füh (2019, p. 61), “na Educação 3.0, o professor precisa saber usar as novas tecnologias como potencial pedagógico”. Dessa maneira, a educação “estimula cada vez mais os estudantes a desenvolverem a autonomia, a criatividade, a flexibilidade, a participação e a pesquisa a partir de projetos”.

Segundo Puncreobutr (2016), a educação 3.0 caracteriza-se pelo processo educacional instaurado diante da globalização. Se antes o currículo, por exemplo, deveria projetar em uma formação para a produção em grande escala e em métodos e técnicas, cada vez mais capazes, agora nascia uma maneira de entrosamento: o digital. Desta maneira, a educação 3.0 traz como aporte a *internet* e se estabeleceu por proporcionar o rompimento de fronteiras, uma nova maneira de se trabalhar o conhecimento e, por sua vez, a necessidade de formação contínua. Cabe ainda salientar que neste modo o processo educacional assume uma importância significativa, principalmente, no que tange à formação do profissional da educação.

De acordo com Oliveira e Damasceno (2021), o espaço virtual e as mídias sociais podem subsidiar metodologias inovadoras que beneficiam a autonomia, a criatividade e a colaboração em suas etapas introdutórias. No entanto, na Educação 4.0, além da evolução das tecnologias mencionadas e do fortalecimento de inúmeros procedimentos metodológicos, o foco era que o aluno tivesse participação ativa nas atividades. Para Oliveira e Damasceno (2021, p. 8), isto abrange considerar: “inteligência artificial, *big data*, *learning analytics*, ciência de dados, computação em nuvem, realidade virtual e aumentada”, que estão otimizando os processos de produção de conhecimento de maneira mais intensa e rápida impactados pelo uso da *internet*.

Füh (2019) afirma que a educação 4.0 está no caminho da Quarta Revolução Industrial em que o exercício da cidadania pelo sujeito passa pelo uso das TDIC. Trata-se de um cenário que exige uma prática pedagógica docente que considere, no seu desenvolvimento, metodologias inovadoras que coloquem os alunos como sujeitos ativos no espaço escolar, fazendo o uso dessas tecnologias em um

alinhamento com as necessidades colocadas pela sociedade da informação, com o objetivo de:

- Compreender o uso das novas tecnologias da comunicação e informação na Instituição de Ensino.
- Utilizar editores de textos.
- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino com adaptabilidade e flexibilidade.
- Comunicar-se à distância por meio da telemática/plataformas de aprendizagem.
- Utilizar as ferramentas multimídias no ensino.
- Dominar as competências fundamentadas em uma cultura tecnológica.
- Desenvolver projetos multidisciplinares por intermédio da cultura *maker* (Fürh; 2019, p. 55).

Führ (2019) afirma que, na educação 4.0, necessita-se de profissionais com conhecimentos tecnológicos que lhes viabilize contribuir na formação das pessoas, uma reestruturação do processo educacional que exterioriza particularidades específicas, como: aprendizagem autônoma, tecnologia, plataforma virtual de aprendizagem, interatividade digital, inteligência artificial, metodologias ativas, ensino híbrido, currículo contextualizado e flexível, Internet de Coisas, ambiente colaborativo, inteligência coletiva e pensamento computacional, por exemplo (Fürh, 2019). Para essa autora, a educação demonstra um novo paradigma em que o conhecimento se localiza nas plataformas digitais e está disponível para sociedade de modo horizontal e propagado.

Na conjuntura atual, de acordo com Rodrigues e Almeida (2023), se torna necessária uma educação científica, midiática e tecnológica, pois as plataformas têm ampliado seus espaços nas instituições educacionais de diferentes níveis de ensino, o que altera significativamente as práticas de ensino e de aprendizagem, a gestão e os currículos escolares. Além disso, os algoritmos, que não são neutros, podem reforçar estereótipos e preconceitos conforme utilização e processamento dos dados, o que se torna muito perigoso, camuflado pela neutralidade.

Ainda para essas autoras, os acontecimentos e os dados produzidos acabam por interferir menos que a emoção e as crenças das pessoas na construção de opinião pública, como por exemplo, os impactos causados pelas fake news. Nesse sentido, Rodrigues e Almeida (2023) salientam que as ideias de liberdade, emancipação e conhecimento que fundamentam a cibercultura estão sendo colocadas em confronto diante da plataformização, dataficação e performatividade algorítmica.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que as instituições escolares se apresentam como ambientes basilares no processo de (trans)formação de qualquer indivíduo, onde essas metamorfoses abrem espaço para um diálogo em torno da utilização das tecnologias na educação 4.0. Para Führ (2019, p. 22),

[...] a educação 4.0 está imersa num contexto da chamada Quarta Revolução Industrial ou chamada Indústria 4.0 onde a linguagem computacional, a Internet das Coisas, a Inteligência Artificial, os robôs e muitas outras tecnologias se somam para dinamizar os processos nos mais diversos segmentos da Indústria. Portanto, a Revolução 4.0 resulta na transformação em três eixos: Categoria Física (veículos autônomos, impressão 3D, robótica avançada e novos materiais), Categoria Digital e Categoria Biológica gerando grandes impactos na sociedade, onde a maioria dessas mudanças começam a ser percebidas dentro do ambiente escolar.

É no ambiente escolar que se dá parte do desenvolvimento do aluno, nos preeminentes aspectos da inserção social, entendendo o mundo no qual está inserido em suas dimensões sociais, políticas, ideológicas, filosóficas e epistemológicas. É diante desse pressuposto que se enfatiza a relevância de um progresso necessário das instituições de ensino no desempenho social necessário para a edificação e/ou continuidade de culturas diversas, contribuindo para uma educação global, para que todos tenham oportunidades e direito (Führ, 2019).

De acordo com Fava (2014) o estudante aprende de modo diferente perante as inúmeras informações a que tem acesso no mundo midiático e, para tanto, o docente necessita transformar suas metodologias de ensino, de modo que ocorra a produção do conhecimento por parte do aluno.

[...] a didática a serviço do ensino-aprendizagem, voltada para a formação dos alunos pensantes e críticos, deverá salientar as estratégias pelas quais os estudantes aprendem a internalizar conceitos, habilidades, competências. Para tanto, é necessário adotar estratégias de idealizar, produzir, organizar, elaborar, utilizar atividades de aprendizagem que se construam em instrumentos para lidar de forma prática com a realidade, ou seja, resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação (Fava, 2014, p. 165).

O aluno, por meio das inúmeras relações e convívios nas plataformas digitais, pode construir a aprendizagem. No entanto, há de se atentar para os riscos da plataformização. De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), a plataformização da educação é um dos desafios na atualidade. A instituição escolar, em todos os níveis de ensino, não se limita a uma estrutura de produção de conhecimentos ou de formação de pessoas para o mercado de trabalho. É um ambiente em que ocorre a socialização e formação para a autonomia e cidadania. Na

escola, não apenas se constrói a aprendizagem e se reflete a respeito de regras relacionadas à natureza e à sociedade, como também se determina um espaço em que haja a vivência formativa, capaz de proporcionar aos sujeitos uma formação para a convivência com as desigualdades e para a realização de ações conjuntas (CGI, 2022).

Com a pandemia da COVID 19 e o conseqüente fechamento das instituições escolares, houve a entrada irrestrita de mecanismos tecnológicos na educação, o que decorre inúmeras inquietações. Dentre essas preocupações, há o fato de as empresas de tecnologias permitirem o acesso de usuários aos seus serviços relacionados à educação de maneira gratuita, havendo ampla adesão de equipes gestoras públicas, de forma imediata, sem analisarem criticamente essa utilização (CGI, 2022).

Esse cenário demandou reflexões e mostrou a necessidade de educar as pessoas que compõem a comunidade escolar, haja vista que adolescentes e crianças apresentam -se mais suscetíveis à desinformação e à manipulação em mídias sociais. Nesse contexto, algoritmos coletam, armazenam e processam os dados dos usuários, passando a conhecer informações sobre suas redes de contato, interesse, preferências e perfis de consumo (CGI, 2022).

Essas transformações implicam que os procedimentos relacionados à educação dialoguem com os currículos, com os conteúdos a serem estudados, metodologias de ensino, concepção de aprendizagem, envolvimento dos professores e demais profissionais da educação. Considera-se como um dos obstáculos da educação na atualidade, mudar a organização dos conteúdos e fragmentação do conhecimento, o que implica, dentre outros elementos, a necessidade de alfabetização tecnológica do professor e sua maneira de relacionar-se com os novos modos e demandas da educação (Fürh, 2019).

Rodrigues e Almeida (2023, p. 50) salientam que a formação de profissionais da educação tem mudado para treinamentos destinados à utilização “de ferramentas de pacotes educacionais pré-fabricados” em consequência da “plataformização da educação sustentada por grandes corporações de tecnologia”. Para essas autoras, uma formação mais ampliada dos docentes pode proporcionar espaços para múltiplas experiências de construir a aprendizagem mediada por essas tecnologias digitais nas diferenciadas realidades em que esses docentes atuam.

É necessário, portanto, que a formação docente esteja pautada em uma visão que possibilita dialogar e refletir a respeito das contribuições, bem como dos riscos e desigualdades presentes na cultura digital, em específico, nos processos educacionais em que estão incorporadas as TDIC (Rodrigues; Almeida, 2023). Para essas autoras, embora a ideia de cultura digital esteja associada às técnicas e tecnologias, “a plataformização, a dataficação, a performatividade algorítmica (PDPA)”, da forma como estão apresentadas, acabam por interferir na modulação de comportamentos, “na criação de ‘bolhas’ digitais informacionais [...] e no fortalecimento do que vem sendo chamado por diversos autores das ciências humanas e sociais como ‘pós-verdade’” (Rodrigues; Almeida, 2023, p. 52).

E nesse contexto, Oliveira e Souza (2020) afirmam que a evolução digital necessita dialogar sobre elementos que são base para reflexões, tais como, a utilização das mídias digitais com base nas especificidades dos discentes; adesão de metodologias de ensino e práticas pedagógicas relacionadas às inovações do mundo do trabalho. Além disso, proporcionar aos professores, formação continuada para o desenvolvimento de habilidades voltadas para a utilização de mídias digitais visando a interação com os alunos, bem como atentar-se para a formação discente com competências sociais, técnicas, e cognitivas necessárias para a construção do saber e atuação. Assim, o acolhimento de processos pedagógicos focados nas mudanças e obtenção de desenvolvimento de metodologias de ensino e produção do conhecimento pode possibilitar a realização de diferenciadas atividades e resolução de problemas.

Rosa e Rosa (2020) afirmam que a aprendizagem do inglês como língua estrangeira moderna é vista como fundamental na contemporaneidade e relevante por se tratar de um idioma que permeia o mundo dos negócios e amplia o acesso à informação. Para esses autores, há resistência dos discentes em relação a aprender a língua inglesa por considerarem difícil e com muitas regras. No entanto, ao associar metodologias de ensino em práticas pedagógicas com compromisso com a produção do conhecimento de línguas estrangeiras, pode-se proporcionar oportunidades de aprendizagem relevantes e de qualidade nos ambientes de aulas.

Silva (2019) afirma que, em relação à aprendizagem da língua inglesa, o que se torna necessário priorizar é a busca de metodologias de ensino que proporcionem o desenvolvimento heterogêneo dessa língua. Afirma que a função do espaço escolar

é incorporar métodos pedagógicos rotineiros dos educandos ao contexto das aulas, como a atuação desses alunos nas plataformas digitais nas quais inúmeros falantes fazem uso do inglês de estilo heterogêneo para compartilhar conceitos e princípios.

Nesse cenário, o profissional da educação na contemporaneidade, embora conviva como o conhecimento disponível em diferenciados lugares, necessita de formação em conhecimentos tecnológicos, pois precisa conviver com discentes muitas vezes conectados cotidianamente às tecnologias em um trabalho essencial de mediação e sistematização de informações, mostrando aos alunos exemplos da aplicabilidade dos conhecimentos construídos à vida. Assim,

[...] é preciso compreender que as políticas públicas educacionais não são construídas e tampouco executadas de maneira vertical e isoladamente. Em uma sociedade democrática, urge que cada um assuma a sua responsabilidade enquanto educador, educadora, pai, mãe, estudante, cidadão e cidadã, no sentido de que, debatendo, problematizando e argumentando, possa-se trazer alternativas para que aprendizagem de crianças e jovens se torne uma prioridade nacional. Uma aprendizagem com sentido, para a vida e para ser feliz (Jung; Vaz; Benatti, 2019, p. 43).

Esse argumento dos autores mostra ser necessário aprender e ensinar em uma ação conjunta em que Estado, escola e comunidade cumpram responsabilidades no contexto da aprendizagem dos alunos, ou seja, a colaboração de todos é essencial na educação e formação dos estudantes da escola básica. E, no contexto da evolução das tecnologias digitais, é preciso que todos os envolvidos na educação enfrentem colaborativamente os desafios, avançando diante de informações pulverizadas, apoiando e orientando os estudantes. Nesse sentido, Moran (2014, p. 8) evidencia que “a sociedade evolui mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação”, pois a educação, em uma perspectiva conectada à inovação, necessita perpassar várias discussões e/ou debates diante das necessidades de mudanças.

A instituição escolar não é mais o único lugar de construção do saber e os profissionais da educação e equipe gestora não são mais os únicos detentores do conhecimento. A escola contemporânea e as suas políticas educacionais necessitam realizar um trabalho colaborativo, no qual se constrói um entendimento em torno do processo educacional, do bem estar comum e das condições adequadas de vida. Mesmo que a construção do conhecimento se dê em diferenciados espaços, o trabalho do professor ainda é essencial para a estruturação e sistematização das

informações proporcionando aos alunos compreenderem como o conhecimento produzido pode ser aplicado em situações do mundo real (Jung; Vaz; Benatti, 2019).

No entanto, não é a tecnologia que irá amenizar os obstáculos enfrentados na educação e sim pode auxiliar e contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem. Mais especificamente, este estudo pode corroborar reflexões e discussões sobre a integração dessas tecnologias no processo de aprendizagem de língua inglesa pelos discentes.

2.5 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E AS TDIC

As metodologias ativas, segundo definição de Valente, Almeida e Geraldini (2017), são estratégias pedagógicas para viabilizar oportunidades de ensino em que os estudantes passam a se comportar de forma mais participativa e ativa. Essas metodologias possibilitam mais comprometimento dos alunos no desempenho das atividades e nas relações e conexões com o contexto em que eles sejam o ator principal. Conforme Bacich e Moran (2018, p. 23), as metodologias ativas:

[...] englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo.

Ainda para esses autores, as “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. No universo tecnológico, essas metodologias proporcionam modelos híbridos de ensino com inúmeras possibilidades. Assim, unir as metodologias ativas com esses modelos híbridos pode proporcionar uma flexibilização no processo educacional e trazer benefícios para delineamentos de soluções para problemas inerentes à educação da atualidade (Bacich; Moran, 2018). As metodologias ativas buscam

[...] criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Bacich; Moran, 2018, p. 81).

Desta maneira, essas metodologias consistem em alternativas pedagógicas que têm seu foco na construção do conhecimento pelo aluno, priorizando sua participação e “aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (Bacich; Moran, 2018, p. 80). Essas metodologias divergem da abordagem do ensino com características tradicionais em que se prioriza o docente como detentor do saber. São metodologias que podem proporcionar o direcionamento dos processos de ensino e aprendizagem com a participação ativa de todos os envolvidos nas aulas.

Entretanto, essa proposta de centrar o ensino no aluno não é nova e remonta ao início do século XX, quando a educação presenciou o Movimento da Escola Nova, um movimento internacional de renovação que sofreu diversas influências dentre as quais pode-se citar as ideias de John Dewey². Confirmando, de acordo com palavras de Almeida (2018, p. 17), a ideia de metodologia ativa

[...] surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

O Movimento da Escola Nova “encontrava-se fortemente centrado na remodelação dos programas escolares”, de maneira que a educação acompanhasse as mudanças sociais (Cunha, 2001, p. 90) e defendia o aluno como o centro do processo educativo, em um ensino baseado em seus interesses e experiências.

Segundo estudo de Gonzaga (2022, p. 18), ainda houve outros estudiosos que contribuíram como:

[...] Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês que procurou criar seu próprio instrumento de trabalho, um movimento de caráter comunitário e cooperativo. [...] Ovide Decroly (1871-1932), professor e pedagogo belga, que é considerado precursor dos métodos ativos na educação, devido a sua ação didática centrada no aluno e sua visão do todo [...] Seymour Papert (1928-2016), matemático e pioneiro da inteligência artificial, tal como precursor da computação educacional, Papert foi visionário quanto à tecnologia educativa e sua teoria construcionista destacava a construção do conhecimento realizada pelo próprio aluno com o auxílio das tecnologias.

² John Dewey (1859-1952), estadunidense, foi um filósofo cujas ideias influenciaram o Movimento da Escola Nova. “A sociedade almejada por Dewey é a democracia, um modo de vida cooperativo em que todas as definições advêm de consensos obtidos mediante livre e aberta participação de todos” (Cunha, 2001, p. 89).

São pensadores que mostraram preocupação com a inovação da educação e ensino, com metodologias diferenciadas que possibilitassem ao aluno a autonomia e a participação ativa em seu aprendizado, e levam ao entendimento de que as mudanças educacionais significativas são lentas e ocorrem paulatinamente acompanhando a evolução social.

Mas para que essas metodologias ativas de ensino sejam integradas nas práticas pedagógicas é necessária uma formação do docente que compreenda elementos inerentes a esse tipo de metodologia, conforme apresentam Bacich e Moran (2018). Além disso, o docente necessita acompanhar o aluno, por meio da mediação em situações de aprendizagem que proporcionem o desenvolvimento de sua autonomia, para que possa pensar, agir, e resolver problemas. Aprender na resolução de problemas reais implica em planejamento de situações de aprendizagem colaborativas, em que haja provocações desafiadoras que envolvam: leituras, com foco em valores a serem construídos, respeitando tempos individuais e coletivos, bem como: projetos individuais e projetos em equipes. Isto demanda uma reconfiguração do currículo, da participação dos profissionais da educação, do planejamento e realização de atividades pedagógicas e da estruturação dos ambientes e circunstâncias em relação ao tempo dos envolvidos.

Almeida (2018, p. 16), em sua conceituação do termo “metodologia ativa” afirma que “se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. Sendo assim, as metodologias ativas consistem numa proposta pedagógica de ensino em que o discente adota uma atitude mais participativa em sua aprendizagem, assumindo um protagonismo na ação de aprender. Para Almeida (2018, p. 16),

[...] é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas.

Dessa forma, as propostas de ensino que utilizam as metodologias ativas na educação, têm destacado reflexões a respeito da formação do docente para atuar com essas metodologias em suas práticas pedagógicas. No entendimento de Almeida (2018, p. 16),

[...] a formação do professor também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas. É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem mediados pelas tecnologias.

O desenvolvimento de metodologias ativas de ensino contribui para a aprendizagem com significado. Conforme entendimento de Moran (2018, p. 53), a educação da atualidade pode ser expressa por meio de múltiplas interações e nesse sentido,

[...] a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria (Moran, 2018, p. 53).

No entanto, a “convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade” (Moran, 2018, p. 53). As tecnologias móveis, por exemplo, quando presentes em sala de aula provocam tensões, criam possibilidades e colocam grandes desafios. São tecnologias fáceis de usar, que podem possibilitar a colaboração entre as pessoas, estejam elas próximas ou distantes, “ampliam a noção de espaço escolar, integram alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes” (Moran, 2018, p. 53).

No campo da educação, existem metodologias ativas que podem ser integradas nas práticas pedagógicas, quais sejam: Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), metodologia que é desenvolvida por meio da sala de aula invertida, Aprendizagem entre pares, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb), Aprendizagem Baseada em Equipe (ABE), dentre outras. Neste estudo, somente ABP será abordada.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb) emergiu nos anos 1960, na *McMaster University*, Canadá, e na *Maastricht University*, Holanda. Foi previamente utilizada na medicina, e, posteriormente, em áreas como a de computação,

engenharia, administração e arquitetura fazendo *interface* com a metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj) (Moran, 2018). Nessa perspectiva, esse autor diferencia essas duas metodologias, salientando que o foco da ABProj é “a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema”, enquanto, na “aprendizagem baseada em projetos procura-se uma solução específica (construir uma ponte).” (Moran, 2018, p. 59-60).

Para Bender (2014), a ABP pode oferecer aos professores formas diferenciadas e produtivas no sentido de estimular os alunos a estudarem para a aprendizagem. Para esse autor, a ABP é “um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (Bender, 2014, p. 9).

[...] a ABP envolve muito mais do que simplesmente a tarefa de um projeto individual em uma dada unidade de ensino (...), envolve uma mudança para a aprendizagem centrada no aluno, baseada em questões e problemas autênticos e envolventes, além do uso crescente das ferramentas web2.0 e de outras tecnologias de ensino no processo de ensino-aprendizagem” (Bender, 2014, p. 29).

Assim, na ABP as propostas apresentadas pelo docente de trabalho com os estudantes devem ter como ponto de partida um tema de interesse dos alunos, de maneira que possam desenvolver a curiosidade e motivá-los para o envolvimento no projeto que engloba um processo de pesquisa em prol da aprendizagem.

Moran (2018, p. 61) elenca os atributos dos projetos considerados como efetivos:

1. Reconhecem o impulso para aprender, intrínseco dos alunos.
2. Envolvem os alunos nos conceitos e princípios centrais de uma disciplina.
3. Destacam questões provocativas.
4. Requerem a utilização de ferramentas e habilidades essenciais, incluindo tecnologia para aprendizagem, autogestão e gestão do projeto.
5. Especificam produtos que resolvem problemas.
6. Incluem múltiplos produtos que permitem *feedback*.
7. Utilizam avaliações baseadas em desempenho.
8. Estimulam alguma forma de cooperação.

Complementando, em relação aos modelos de implementação da metodologia de projetos, Moran (2018) menciona que vão desde aqueles projetos de curta duração (em uma ou duas semanas), cujo desenvolvimento é restrito à sala de aula com base em um assunto específico, até projetos que demandam soluções mais complexas, com duração mais ampliada. Para esse autor, os principais modelos são:

1. Exercício-projeto, quando o projeto é aplicado no âmbito de uma única disciplina.
2. Componente-projeto, quando o projeto é desenvolvido de modo independente das disciplinas, apresentando-se como uma atividade acadêmica não articulada com nenhuma disciplina específica.
3. Abordagem-projeto, quando o projeto se apresenta como uma atividade interdisciplinar, ou seja, como elo entre duas ou mais disciplinas.
4. Currículo-projeto, quando não mais é possível identificar uma estrutura formada por disciplinas, pois todas elas se dissolvem e seus conteúdos passam a estar a serviço do projeto, e vice-versa (Moran, 2018, p. 62).

Moran (2018) apresenta que os projetos podem ainda ser classificados em relação aos objetivos: projeto que se propõe a explicar algo já conhecido pelos participantes; o que se destina a pesquisar uma nova solução para determinado problema e ou o projeto que tem como proposta a construção de um novo produto ou processo.

Projeto construtivo: quando a finalidade é construir algo novo, criativo, no processo e/ou no resultado.

Projeto investigativo: quando o foco é pesquisar uma questão ou situação, utilizando técnicas de pesquisa científica.

Projeto explicativo: quando procura responder a questões do tipo: “Como funciona? Para que serve? Como foi construído?”. Esse tipo de projeto busca explicar, ilustrar, revelar os princípios científicos de funcionamento de objetos, mecanismos ou sistemas, por exemplo (Moran, 2018, p. 62-63).

Para esse autor, os projetos bem planejados podem possibilitar aos estudantes o “desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais”, visto que mobilizam diferenciadas habilidades dos envolvidos no decorrer da execução das atividades inerentes à sua realização, quais sejam:

Atividades para motivação e contextualização: os alunos precisam querer fazer o projeto, se envolver emocionalmente, achar que dão conta do recado caso se esforcem, etc.

Atividades de *brainstorming*: espaço para a criatividade, para dar ideias, ouvir os outros, escolher o que e como produzir, saber argumentar e convencer.

Atividades de organização: divisão de tarefas e responsabilidades, escolha de recursos que serão utilizados na produção e nos registros, elaboração de planejamento.

Atividades de registro e reflexão: autoavaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre qualidade dos produtos e processos, identificação de necessidade de mudanças de rota.

Atividades de melhoria de ideias: pesquisa, análise de ideias de outros grupos, incorporação de boas ideias e práticas.

Atividades de produção: aplicação do que os alunos estão aprendendo para gerar os produtos.

Atividades de apresentação e/ ou publicação do que foi gerado: com celebração e avaliação final (Moran, 2018, p. 63-64).

Na ABP, segundo Bender (2014), o professor é o responsável por apresentar fontes iniciais, de maneira a garantir a qualidade dos materiais e fornecer aos estudantes as primeiras informações confiáveis. Para esse autor, “quando os professores prestam maior grau de auxílio nessas determinações, há uma maior garantia de que a experiência de ABP abrangerá objetivos e padrões educacionais específicos” (Bender, 2014, p. 39). A “ABP requer que os professores sejam facilitadores e orientadores educacionais, à medida que os estudantes avancem em suas atividades de projeto” (Bender, 2014, p. 38) com foco na participação dos alunos.

A aprendizagem se torna interessante para os estudantes quando está relacionada à realidade em que se inserem, pois pode possibilitar a compreensão de como podem ser aplicados os conceitos estudados. Para Barbosa e Moura (2013), quando o discente interage com o assunto que está sendo discutido por meio da estimulação do professor, ele passa a produzir o próprio conhecimento. Assim, o docente tem a função de mediar, orientar e supervisionar o processo de aprendizagem.

Na Aprendizagem Baseada em Projetos, a avaliação do desempenho dos alunos se dá no decorrer das atividades e ao entregarem os projetos desenvolvidos. Ambientes de aprendizagem como os promovidos pela ABP, de acordo com Mansur e Alves (2018), têm papel importante nas abordagens de avaliação formativa, haja vista que os alunos são convidados a avaliar as atividades e colegas, como por exemplo, na avaliação por pares.

De acordo com Moran (2018, p. 61), nessa metodologia, a “abordagem adota o princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo”, devendo haver pausas “para reflexão, feedback, autoavaliação e avaliação de pares, discussão com outros grupos e atividades” com o intuito de aprimorar as ideias de acordo com o objetivo do projeto, que deve sempre focar na geração de um produto. Outro ponto é que os problemas a serem resolvidos pelos alunos podem ser baseados na observação da realidade.

Na ABP, os trabalhos do projeto dependem de um esforço coletivo de todos os alunos de um grupo e de como a equipe atua em conjunto (Mansur; Alves, 2018). Como componente essencial da ABP também está a criação de um produto final, que pode ser, por exemplo, a criação de um vídeo. Essa atividade está em consonância

com as orientações da BNCC, que coloca como uma das competências a serem desenvolvidas pelos alunos:

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

A aprendizagem fundamentada em situações da realidade dos estudantes é defendida por Moran (2018) por poder proporcionar a ampliação das percepções dos estudantes em relação a um tema da realidade, auxiliar na construção do conhecimento e no desenvolvimento de suas competências para desempenhar suas escolhas de maneira mais autônoma e crítica. Assim, pensar em metodologias de ensino que combinem “roteiros semiestruturados e abertos, relacionando sempre o que consideramos socialmente importante (currículo) com a vida, interesses e necessidades de cada estudante” pode ser decisivo para a melhoria da qualidade da educação (Moran, 2018, p. 69).

2.6 ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Os obstáculos que as TDIC trazem não podem ofuscar os benefícios proporcionados por essas ferramentas: na contemporaneidade é incoerente educar desconsiderando o mundo digital, formar o aluno para uma vida desconectada da realidade, fundamentada apenas em encontros de modo presencial e tarefas que não consideram as tecnologias digitais:

As tecnologias digitais móveis, conectadas, leves, ubíquas são o motor e a expressão do dinamismo transformador, da aprendizagem social por compartilhamento, da aprendizagem por design, das tentativas constantes de aperfeiçoamento e de introdução de novos produtos, processos e relações. Hoje não são só apoio ao ensino, são eixos estruturantes de uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada, sempre que haja profissionais da educação abertos e competentes (na educação formal), currículos abertos e metodologias ativas. O acesso fácil (infraestrutura, banda larga, mobilidade) e as competências digitais são fundamentais para implementar propostas educacionais atuais, motivadoras e inovadoras (Moran, 2018, p. 51).

Conforme afirma Moran (2018), necessita-se considerar que o mundo se apresenta híbrido e ativo, e nesse contexto os processos de ensino e aprendizagem

podem oferecer meios e itinerários que proporcionem aos envolvidos na educação, conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de modo aberto, adequado e empreendedor.

Esse autor afirma também que as TDIC podem possibilitar a aprendizagem de modo colaborativo. Nesse contexto, é relevante a comunicabilidade entre os pares, trocando ideias e informações, realizando atividades em grupo, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos, avaliando-se de modo mútuo. Ocorre o mesmo no espaço externo à escola, na comunicabilidade entre grupos, nas plataformas digitais, que compartilham “interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens” (Moran, 2018, p. 52).

De acordo com Coser (2016), a utilização da *internet* para a aprendizagem de línguas estrangeiras proporcionou possibilidades progressivas de aprendizagem de modo informal e formação dos sujeitos, ao viabilizar às pessoas a comunicação com interlocutores reais e conteúdos que tenham significado na língua de interesse. Isso pode ocorrer com a participação em grupos que agem de modo colaborativo com metas específicas. Essas práticas proporcionam meios de produção de conhecimento de línguas estrangeiras e podem ser potencializadas como atividades na escola, havendo a mediação do professor. Essa mediação pode ocorrer de duas formas: “(i) mediação tecnológica, que dá suporte às práticas discursivas nos espaços de interação *on-line* e; (ii) mediação político-pedagógica, que permite a um aprendiz aproximar-se de determinado conhecimento, em determinado contexto sociocultural e institucional” (Coser, 2016, p. 20).

De acordo com Coser (2016), uma língua apresenta significado quando há um enredo e importância social e é considerada como instrumento de estudo para a comunicabilidade. Os processos de aprendizagem dependem da mediação; definida por Coser (2016, p. 22) como sendo os “[...] modos de agir de todos os tipos de agentes envolvidos na prática social que denominamos ensino-aprendizagem *online*, quer sejam humanos ou não humanos”. Essa mediação pode acontecer por meio de docentes, dos estudantes, com a interface do ambiente virtual em que se dá a interação e observação de regras estabelecidas pela comunidade *on-line*.

Embora haja diferenciadas possibilidades do uso da *internet* no ensino de língua inglesa, a exploração dos recursos em metodologias de ensino que envolvam os alunos é que pode auxiliar na aprendizagem (Santiago, 2019). Essas metodologias

necessitam provocar os estudantes a pesquisarem de forma inteligente, pensarem criticamente, colaborarem com seus pares, resolverem problemas e se comunicarem por meio da *internet*. Nesse sentido, Valente (2014, p. 145) adverte que “se o aprendiz não tem um objetivo nessa busca e na sua navegação na *internet*, essa atividade tem pouco significado”. Esse autor complementa que a navegação na *internet* pode manter o estudante entretido por longo tempo, no entanto, pode compreender pouco em relação aos tópicos visitados.

Para Valente (2014, p. 145), se o estudante não utiliza as informações obtidas e se essas informações não são trabalhadas pelo professor, “não há nenhuma maneira de estarmos seguros de que o aluno compreendeu o que está fazendo”, o que demanda planejamento e orientações por parte do educador para que haja a construção do conhecimento.

As TDIC podem estar interligadas em rede e, por sua vez, interligadas à Internet, constituindo-se em um dos mais poderosos meios de troca de informação e de realização de ações cooperativas. É possível entrar em contato com pessoas e trocar ideias socialmente, ou conseguir ajuda na resolução de problemas ou mesmo cooperar com um grupo de pessoas na elaboração de uma tarefa complexa (Valente, 2014, p. 145).

Para esse autor, as interações do professor com os estudantes necessitam colocar ênfase nos desafios, trocas de ideias e questionamentos, fornecendo informações necessárias para que os alunos possam avançar na construção do conhecimento. Isso implica que o professor, ao utilizar as TDIC, deve permanecer sempre junto com os alunos, participando das situações e da resolução de seus problemas.

De acordo com Freire (1996), a educação necessita ser compreendida como uma prática de liberdade na qual os alunos possam buscar e apresentar temáticas, da própria relação pessoa-mundo, de modo a proporcionar momentos de reflexões e desenvolvimentos da autonomia desses estudantes. Para esse educador, trata-se de uma educação problematizadora que se sustenta na relação dialógico-dialética entre o docente e o estudante, em um processo educacional no qual aprendem juntos.

Freire (1996) também sustenta a necessidade do educador orientar o aluno em um processo educativo diretivo, em que as atividades envolvam questões que são fundamentais para o conhecer e aprender. Para Freire (1996, p. 25), isto pode ser denominado por pedagogia da autonomia, tendo três princípios gerais: “não há docência sem discência”, “ensinar não é transferir conhecimento”, “ensinar é uma

especificidade humana”. Assim, ensinar implica ter rigor nas metodologias de ensino de maneira a reforçar no aluno a capacidade crítica e a curiosidade.

No âmbito da cultura digital é preciso que haja o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno que ocorre por meio da associação entre a educação científica e a alfabetização midiática e informacional (Almeida; Silva; Soster, 2022). A alfabetização midiática e informacional é necessária do ponto de vista do desenvolvimento de competências que possibilitem às pessoas a interação crítica com a informação presente nas mídias, notando também a função das instituições que promovem o acesso a inúmeras tecnologias digitais e diversos conteúdos.

Segundo Almeida, Silva e Soster (2022), para uma alfabetização midiática e informacional com qualidade, os alunos necessitam demonstrar algumas competências que lhes proporcionem a compreensão e discernimento a respeito dos conteúdos, saber contextualizar e estabelecer relações, considerando as informações, as fontes e as mídias utilizadas. Desta maneira, é relevante a construção de habilidades de raciocínio crítico para a avaliação com êxito da credibilidade das informações *on-line*, às quais tem acesso.

Além disso, as redes digitais e plataformas podem contribuir em uma rejeição de professores que tenham uma visão crítica de colocar em pauta essas questões com seus alunos, o que pode dificultar a formação crítica de futuras gerações (Rodrigues; Almeida, 2023). Para Ponte (2020, p. 520),

Crianças e adolescentes não nascem com competências sociais, informacionais, criativas ou críticas para lidar com o digital. Vão também enfrentando no seu processo de desenvolvimento as particularidades da sua condição e contexto social. Por isso, cabe sem dúvida à escola –como território de democratização e de vivência cidadã do seu presente–um papel ativo numa formação humanista que situe o digital dentro do social, que capacite um sentido crítico e uma capacidade criativa que não decorrem do manuseamento destre de ecrãs. Uma intervenção por parte da escola que não ignore a cultura digital do presente e os seus desafios -que nem tolha as suas múltiplas oportunidades nem ofusque os seus (muitas vezes) subestimados riscos para uma cidadania plena.

O ser humano processa as informações e a aprendizagem acontece ao longo da vida, mesmo em contextos em que não é explicitamente ensinado como por exemplo, por meio da *internet* e das redes sociais. No entanto, segundo Rodrigues e Almeida (2023), para que exista uma formação que produza significado e contenha problematização e reflexão do contexto da cultura digital não basta proporcionar acesso aos conteúdos, redes sociais e plataformas, é necessário propiciar espaços

para o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante desde a educação básica, bem como proporcionar uma formação dos docentes, para que a vivência do educando englobe a reflexão e a resignificação a partir do contexto em que está imerso.

A *internet* proporciona ambientes virtuais que possibilitam acesso a linguagem, aprendizagem colaborativa, compartilhamento e produção de texto multimodais (Santiago, 2019). Para Valente (2014, p. 145), “a *internet* está ficando cada vez mais interessante, possibilitando a exploração de um número incrível de assuntos”. Ainda para Santiago (2019), aplicativos *on-line* presentes na *internet* viabilizam uma mistura de códigos semióticos como a escrita, imagem e fala, o que demanda uma combinação de sentidos humanos para dar significado e compreender o que está sendo acessado. Nesse sentido, a comunicação em língua inglesa abrange outros recursos semióticos além do recurso linguístico. Desta maneira, fora da sala de aula, os aprendizes produzem textos no meio digital, de gêneros variados, o que caracteriza a multimodalidade. Assim, Santiago (2019) defende ser essencial o estudo de gêneros que envolvam a construção de uma composição que integre imagens, cores, sons, palavras, recursos tipográficos, de maneira a contribuir com a produção de significados.

As ações desenvolvidas no Projeto *On-line de Língua Inglesa* realizadas, no *WhatsApp* e *Padlet*, buscando complementar práticas pedagógicas da disciplina Língua Estrangeira Moderna, no ensino de LI, objetivam proporcionar aos estudantes, a ampliação nos modos de interagir na sociedade da informação. Segundo Kessler (2018, p. 205), vive-se “em uma época com oportunidades sem precedentes” de comunicação entre as pessoas “em domínios autênticos, convincentes e contextualizados linguística e culturalmente”. Nesse sentido, as TDIC propiciam aos professores de línguas e estudantes opções de utilização dessas tecnologias, a fim de “aprimorar o aprendizado de línguas” (Kessler, 2018, p. 205).

Ainda segundo esse autor, deve-se atentar às potencialidades da *internet* e dos ambientes virtuais para a aprendizagem do inglês como segunda língua (Kessler, 2018). São ambientes que podem proporcionar o engajamento dos alunos, a motivação e o desenvolvimento da autonomia, bem como vivenciar em contextos autênticos que possibilitam a aprendizagem e a utilização da língua inglesa em

situações reais de comunicação, por meio de mídias sociais e da cultura da colaboração.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é do tipo qualitativa que, conforme Chizzotti (2001), deve ser realizada para a compreensão de determinado fenômeno que está sendo analisado, através da observação de diversos elementos que estão no contexto deste fenômeno. A pesquisa qualitativa não apresenta uma estrutura rígida para ser realizada de modo linear, pois, para deter significados, requer do pesquisador atenção sobre o fenômeno em estudo.

Segundo Proetti (2017), a pesquisa qualitativa encaminha para o desenvolvimento de trabalhos que visam compreender, descrever e interpretar as circunstâncias de um fenômeno. Segue, com rigidez de estudo, um arcabouço previamente estabelecido, com hipóteses e variáveis definidas. É relevante para a compreensão da realidade humana, dos obstáculos vivenciados, dos procedimentos e atitudes dos indivíduos envolvidos, sempre fundamentada em um aporte teórico.

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória objetiva proporcionar maior familiaridade do pesquisador “com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Complementando, Severino (2016, p. 132) afirma que a pesquisa exploratória busca “levantar informações sobre um determinado objeto”. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 188), a pesquisa exploratória tem por finalidade desenvolver hipóteses, ampliar a familiaridade do pesquisador com determinado ambiente, fato ou fenômeno.

Retomando o objetivo deste estudo, pretendeu-se compreender e discutir desafios do estudo de língua inglesa no ensino médio por meio da produção do gênero pôster multimodal, voltado ao desenvolvimento de multiletramentos, a partir de uma experiência concreta com uso de aplicativos como suportes.

A *internet*, juntamente com os recursos interativos que disponibiliza, tornou as tecnologias digitais em potenciais recursos que podem ser utilizados no ensino e aprendizagem de línguas. Esses usos podem ocorrer no desenvolvimento do currículo escolar, bem como de maneira autônoma nas redes sociais, por exemplo. Confirmando, Moreira e Schlemmer (2020) mencionam que as ferramentas digitais, conectadas na *internet*, são meios que podem possibilitar diferenciadas aprendizagens.

Nesse contexto, pressupõe-se a aprendizagem da LI, tendo como fundamento teórico a Pedagogia dos Multiletramentos e as metodologias ativas, em um *Projeto On-line* de Língua Inglesa, pode proporcionar aos alunos participantes que desenvolvam atividades colaborativas e compartilhadas e contribuir para a aprendizagem dessa língua por esses alunos.

Quanto à abordagem, esta pesquisa compreende um estudo teórico e um estudo de campo com duas turmas de alunos do 2º ano do ensino médio, as quais, no momento da pesquisa, eram formadas por 30 alunos cada, e uma turma de 3º ano do ensino médio, formada por 50 alunos, todos matriculados e frequentes em uma escola da rede estadual de educação mineira.

No entanto, vale salientar que, posteriormente, na data de aplicação dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, continuavam matriculados e frequentes em torno de 17 alunos de cada uma das turmas do 2º ano e em torno de 27 alunos do 3º ano. Para participarem do estudo em questão os alunos assinaram os termos: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), para alunos maiores de dezoito anos e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) (APÊNDICE B) para alunos menores de dezoito anos. Além disso, o TCLE (APÊNDICE C) foi assinado por responsáveis dos alunos menores de dezoito anos, concordando em participar desta pesquisa.

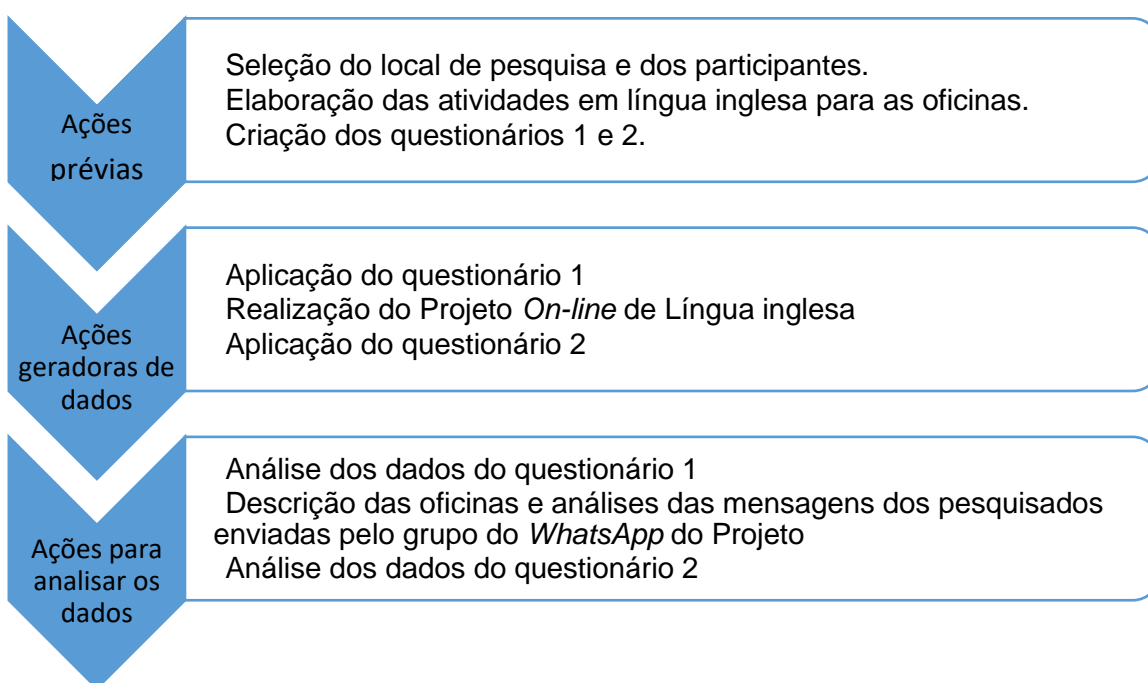
Gil (2008) explica que o estudo de campo busca conhecer de forma aprofundada uma realidade, admitindo a observação direta dos participantes do estudo e a coleta de dados por meio da aplicação de instrumentos que colham informações do que ocorre naquela realidade. De acordo com Cardoso e Penin (2009), o que estabelece o rigor de um estudo de campo inclui a pluralidade de estilo de dados e a possibilidade de comparação entre esses dados, o que mostra a necessidade de utilizar diferenciados instrumentos de coleta de dados.

O pesquisador é professor de língua inglesa que atua na disciplina: Língua Estrangeira Moderna. A escolha desses participantes foi feita por serem anos escolares em que os alunos estão finalizando a educação básica, quando as aulas de LI abordam uma gramática mais avançada. De acordo com Castro (2020), o modo de produzir conhecimento em relação à língua estrangeira é decisivo para que os alunos do ensino médio, além de uma formação técnica, desenvolvam habilidades linguísticas em idiomas estrangeiros.

Em conformidade com a reestruturação do Novo ensino médio, os alunos do 1º e 2º anos do ensino médio têm carga horária de 50 minutos para uma aula da disciplina língua estrangeira moderna (língua inglesa), uma vez por semana, e os alunos do 3º ano do ensino médio têm carga horária de 100 minutos para duas aulas de 50 minutos na semana. Desta maneira, os estudantes desse nível de ensino acabam tendo pouco tempo de contato com a língua inglesa na escola básica.

Esta pesquisa reúne ações, que podem ser agrupadas em três momentos: preparação, geração de dados e análise dos dados (Figura 1).

Figura 1 – Estágios e ações do estudo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A elaboração dos questionários 1 e 2 se deu em momentos distintos. Para elaboração do questionário 1 foi realizada uma reunião com a equipe pedagógica da escola e discutidas as questões que haviam sido rascunhadas pelo pesquisador. Após conversas e discussões essa equipe auxiliou na seleção e validação das questões que compuseram esse questionário. Já o questionário 2 contemplou questões que abordaram os pontos de vista dos participantes da pesquisa em relação às experiências e aprendizados no Projeto *On-line* de Língua inglesa.

Para Castro (2020), é necessário que haja meios que possam proporcionar aos estudantes, a compreensão da língua inglesa. Nesta perspectiva, evidenciam-se

metodologias de ensino que envolvam o estudo de textos diferenciados em inglês de maneira a auxiliar os alunos na compreensão de gêneros textuais. Esse autor apresenta que há dificuldades por parte dos alunos ao terem contato com a língua inglesa, quais sejam: “compreender a construção do significado, uma organização diferente de sua língua materna, uma maneira de escrever diferente da forma de falar; mesmo tendo tantas formas de acesso a essa língua através de filmes, músicas, jogos *on-line*” (Castro, 2020, p. 26-27). Ou seja, na *internet* está disponível um mundo de informações.

Ainda segundo Castro (2020), desenvolver habilidades relacionadas à leitura é relevante no ambiente escolar, isto é, em qualquer nível da construção do conhecimento. Dessa maneira, no ensino médio, as habilidades relacionadas à língua inglesa podem proporcionar aos estudantes, nesse período de formação, vislumbrarem oportunidades de inserção no mercado de trabalho. O docente, em se tratando da construção do conhecimento na língua inglesa, necessita ajustar as metodologias de ensino utilizadas nas aulas, pois é necessário lidar com uma série de sistemas de comunicação visual na contemporaneidade. Além do mais, o docente tem seu papel de mediador nos processos de ensino e aprendizagem, levando-se em consideração, sua relevância no desenvolvimento e formação dos alunos.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo de campo foi realizado no ano letivo de 2023. A pesquisa aconteceu em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Pouso Alegre, Minas Gerais. Localizada a 394 km de Belo Horizonte, essa cidade tem aproximadamente 153 mil habitantes. A escola está situada em uma zona periférica com alunos de classe média baixa. Essa escola atende o segmento do ensino fundamental 1 (anos iniciais) com aproximadamente 146 alunos, ensino fundamental 2 (anos finais) tem 380 alunos, no ensino médio tem 573 alunos matriculados e frequentes.

Além disso, essa escola da rede estadual atende a Educação de Jovens e adultos (EJA) com 79 alunos, no curso técnico em administração atende 40 alunos, no curso técnico em recursos humanos está com 45 alunos matriculados, e ainda atende ao sistema prisional, no qual tem 17 alunos matriculados, na Associação de

Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) masculina tem 82 alunos matriculados, e na (APAC) feminina está com 13 alunos matriculados. Essa escola conta com 110 profissionais da educação, três intérpretes de Libras e 5 profissionais de apoio para atender aos alunos que precisam de acompanhamento individual. A equipe gestora é formada por 5 supervisores, três vice-diretores e 2 dois coordenadores do Novo Ensino Médio.

Diante da importância do atendimento dessa escola na comunidade em que se insere, decidiu-se por elegê-la como local para a realização desta pesquisa. Além disso, essa escola possui uma sala de informática com acesso à *Internet*, disponível para a utilização de todos os alunos, desde que pré-agendada.

No que se refere aos princípios éticos, a presente pesquisa observou as regulamentações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), pela observância a Resolução nº 466/12. O projeto da presente pesquisa foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP e aprovado sob o protocolo nº 65414622.4.0000.5102.

3.2 PROJETO *ON-LINE* DE LÍNGUA INGLESA E TECNOLOGIAS

A opção em direcionar o Projeto *On-line* de Língua Inglesa com base nas ferramentas gratuitas *WhatsApp* e *Padlet*, se deu por possibilitarem atividades colaborativas e compartilhadas, de modo a auxiliar os estudantes no desenvolvimento da autonomia.

A escolha do *WhatsApp* foi por permitir o compartilhamento de atividades e materiais, como também a comunicação entre o pesquisador/professor e alunos, consistindo em um ambiente de fácil acesso, conforme caracterizado por Moran (2015). De acordo com Alves, Sobral e Santos (2020, p. 335), pode-se afirmar que o aplicativo digital *WhatsApp* é contemporâneo e

[...] pode ser baixado em dispositivos móveis através das lojas virtuais Play Store (para usuários do sistema android com conta Google) ou App Store (para usuários do sistema ios com conta Icloud). Lembrando que também há possibilidade de utilizar o aplicativo pelo computador, através da função "WhatsApp Web".

Rodrigues e Teles (2019, p. 19) confirmam que “o aplicativo *WhatsApp* se destaca nesse contexto, pois tem promovido a interação entre grupos de alunos e professores e está conseguindo trazer recursos e conteúdos originais para as salas de aula”. Para Purz (2023, s.p.), esse aplicativo no Brasil “ocupa o segundo lugar no mundo em número de contas do *app*: já são 147 milhões no país”. Comumente utilizado por grande número de pessoas, também pode auxiliar na educação, haja vista que,

o fato de ser possível acessá-lo de qualquer lugar, a qualquer hora, mesmo com uma internet pouco potente, coloca-o em vantagem diante de outros recursos didáticos. Além disso, a possibilidade de enviar arquivos (imagens, áudios, vídeos ou documentos) facilita o trabalho de quem precisa compartilhar rapidamente algum conteúdo (Rodrigues; Teles, 2019, p. 19-20).

Ainda segundo esses autores, “pesquisadores de diferentes áreas defendem o *WhatsApp* como ferramenta de comunicação rápida e promissora a ser utilizada como plataforma de apoio à educação” (Rodrigues; Teles, 2019, p. 19-20). Para Alves, Sobral e Santos (2020), características como potencializar o compartilhamento, favorecer a emissão e recepção de mensagens de áudio e de texto, justificam a ampla utilização do *WhatsApp*, podendo ser um “suporte para o trabalho com gêneros textuais digitais” na educação. Nesse sentido, o professor pode planejar e propor atividades que envolvam o uso do referido aplicativo.

Entretanto, precisa se ter em mente que o uso de plataformas têm seus benefícios e malefícios, pois de acordo com Rodrigues e Almeida (2023), a inserção dos contextos educacionais no capitalismo de vigilância global, em uma configuração do sistema capitalista, acaba por monetizar os dados, e considerando os usuários das redes e plataformas, esse sistema pode resumir a vida das pessoas “à produção, ao consumo e à distribuição de informações digitais que, por sua vez, podem pouco se transformar em atuação cidadã e em conhecimento emancipador e humanizador” (Rodrigues; Almeida, 2023, p. 52). Nesse sentido, é necessário que os docentes realizem um trabalho com os alunos para que possam utilizar esses ambientes virtuais com cuidado, responsabilidade, criticidade e autonomia.

Cientes desses desafios, a escolha do *Padlet* para esta pesquisa considerou ser um *software* gratuito e com diferenciados recursos fáceis de utilizar pelos estudantes, que poderia proporcionar um trabalho colaborativo e compartilhado entre professores e alunos no desenvolvimento do Projeto *On-line* de Língua Inglesa.

Para Silva e Lima (2018), o *Padlet* é uma ferramenta colaborativa gratuita, *online*, para a construção do mural analógico em rede e um produto midiático que possibilita que os usuários curtam, comentem e visualizem o que foi postado e, nesse preâmbulo, o editor do mural virtual *Padlet* pode editar e compartilhar com os mediadores dessa construção.

Essas características do software *Padlet* são confirmadas por Silva e Lima (2018) ao pontuarem que esse aplicativo, por meio da *Web*, oportuniza aos alunos, desenvolverem conhecimentos de forma colaborativa, constituindo-se em um processo de ressignificação da educação condensada somente entre as paredes da sala de aula. No estudo de Rabello (2021), os estudantes pesquisados mencionaram ter gostado de realizar atividades colaborativas e em pares por meio de recursos digitais como o *Padlet*, dentre outros recursos.

O *Padlet* é uma “ferramenta que permite a criação/organização de conteúdo online por meio de murais dinâmicos e criativos a partir da hiperligação de textos, imagens, vídeos, áudios e *links*” (Monteiro, 2020, p. 1). Trata-se de uma plataforma com diferenciadas funcionalidades, possibilitando “a convergência entre linguagem escrita, oral, sonora e outras, unificada em uma única plataforma, facilita as formas de letramento mediado pelas tecnologias, disseminando suas múltiplas formas e configurando novas linguagens”. O *Padlet*

[...] possibilita a criação de paredes virtuais para facilitar a organização de diferentes tipos de projetos. As paredes podem ser personalizadas de acordo com a necessidade do criador e são compatíveis com diferentes formatos de conteúdo, como texto, fotos, vídeos, links, desenhos, telas compartilhadas, etc. Tem versões pagas e gratuitas. Está disponível na web e para Android e iOS (Moraes; Almeida, 2022).

Além disso, esse aplicativo permite que os docentes promovam atividades de escrita colaborativa, envolvendo a postagem de vídeos e comentários, dentre outras atividades. Assim, o aplicativo *Padlet* oferece diferenciadas funcionalidades que tornam possível construir hiperdocumentos, a partir de conteúdos em diversos formatos como: arquivos de textos, áudio, vídeos e imagens, bem como por meio de *links*. Por meio dessa aplicação, os usuários constroem, editam e adicionam *links* e organizam conteúdos em tempo real, com opções de personalização, proporcionando-lhes administrarem os murais elaborados, regularem quais participantes podem cooperar como editores (Monteiro, 2020).

De acordo com Mota, Machado e Crispim (2017), o aplicativo *Padlet* é uma ferramenta que pode ser usada nas aulas. Suas funcionalidades possibilitam ao usuário, no caso o aluno, a estimulação do pensamento da curiosidade e da criatividade, permitindo-lhe apresentar no mural criado informações que serão exibidas para os demais estudantes que acessarem o *Padlet*, bem como proporcionar a interação entre os pares. Ainda permite que os discentes desenvolvam a produção de conhecimento em trabalhos de pesquisa, de maneira criativa que estimule a curiosidade.

Segundo Monteiro (2020), o *Padlet* pode ser utilizado na construção da aprendizagem, assegurar a criação de conteúdos inovadores e interativos e servir como instrumento estratégico para que os discentes compreendam como filtrar informações na *internet*. Possibilita, ainda, ao seu usuário, aprofundar os conhecimentos em relação a um conteúdo, reestruturar hipertextos e incentivar a curiosidade e a criticidade. Nessa perspectiva, pode auxiliar no desenvolvimento de competências e habilidades para produzir várias ações, como: ler, ver e ouvir. Além do mais, o aplicativo vai ao encontro dos princípios que constituem as metodologias ativas, essencialmente aquelas que consideram a relevância de produzir atividades que tornam os discentes mais independentes na aquisição e nos processos de produção de conhecimento, utilizando-se de recursos multimidiáticos diferenciados. Para Monteiro (2020, p. 8),

A hipertextualidade presente no aplicativo permite que o conhecimento seja adquirido de maneira não-linear e não-sequencial, na qual os alunos são livres durante o processo de construção da própria aprendizagem, sendo capazes de estabelecer conexões, aprimorar o modo de escrever e ler, bem como estabelecer novas aprendizagens práticas durante a criação dos murais.

Nessa direção, o aplicativo mostra-se eficaz na produção de um novo estilo de organização de conteúdos na forma hipertextual, possibilitando a produção de conteúdo conectado e a reestruturação de conteúdo disponível nos murais. O *Padlet* proporciona que os discentes e docentes estipulem modos de organizar a informação e utilizar mídias diferenciadas, tendo centralidade na leitura não linear. Além de proporcionar autonomia dos discentes, a hipertextualidade possibilitada pelo *Padlet* oportuniza que “os ‘nós’, que são os *links*, as conexões e associações mentais”, se tornem essenciais em um contexto de informações em que a produção de conhecimento se institui “a partir do saber lidar com a variedade e quantidade de

informação, mídias e recursos tecnológicos produzidos pela sociedade atualmente” (Monteiro, 2020, p. 8).

No entanto, há de se atentar para os riscos inerentes ao uso desses ambientes digitais. Neste estudo, o pesquisador explicou para os alunos participantes os riscos em utilizar esses aplicativos de interação. Além disso, realizou todas as atividades em sala informatizada acompanhando e orientando todas as ações dos alunos nas oficinas realizadas no âmbito do Projeto *On-line* de Língua Inglesa.

De acordo com o CGI (2022), existem inquietações a respeito do impacto da adoção de tecnologias, como estudos que buscaram o entendimento sobre os riscos a direitos a partir da utilização de ferramentas tecnológicas do *Google*. Nesse sentido, foi analisado o impacto do direito à proteção dos dados dos usuários que utilizam aplicativos *Google* no âmbito da educação, essencialmente a identidade algorítmica dos estudantes, o que poderá ser usado como produto mercadológico por essa empresa. Outro ponto discutido é a exploração da condição emocional das pessoas, objetivando influenciar aqueles que disponibilizam seus dados, muitas vezes em um processo de autoafirmação, em que reforçam a identidade por meio da exposição da intimidade.

3.3 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

As oficinas com os estudantes do 2º e 3º anos do ensino médio foram planejadas para acontecerem na parte da tarde, contraturno ao período no qual os alunos estudavam no momento da pesquisa, de forma a complementar as atividades realizadas em sala de aula. As atividades de aprendizagem, no âmbito das oficinas, foram planejadas no sentido de auxiliar os estudantes proporcionando a realização de atividades em que participaram de forma ativa.

No entanto, não houve adesão dos alunos para a realização do Projeto *On-line* de Língua Inglesa em horário que não havia aulas. Decidiu-se assim, por realizar esse projeto durante as aulas de LI, nas quais o docente trabalhou, com os alunos participantes, as competências necessárias para realizarem as atividades propostas nesse Projeto, com base nas unidades do livro didático referentes à conjugação dos verbos nos tempos *Simple Present* e *Simple Past*.

Envolver temáticas que abordam a pluralidade cultural conforme o Projeto *On-line* Língua Inglesa, está em consonância com as orientações curriculares da BNCC ao defender a importância de

[...] uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 242).

Ainda pode-se dizer que o Projeto *On-line* de Língua Inglesa está em acordo ao PNL-2017 (Brasil, 2016), no qual consta que proporcionar situações em que haja manifestações em linguagem não verbal, verbal e verbo-visual de maneira a possibilitar aos alunos o acesso à diversidade de gênero, cultural, étnica, social e etária, por meio da língua estrangeira, pode promover a compreensão dessa diversidade que é inerente à construção de uma língua e de determinada comunidade que se expressa nessa língua. Nessa mesma direção, os objetivos do Projeto *On-line* de Língua Inglesa tangenciam as orientações do Guia Digital PNDLD2021 (Brasil, 2021), no qual consta que deverão ser realizadas novas práticas no ensino médio-inglês, de maneira a favorecer a construção do conhecimento por parte dos estudantes, com base no uso contextualizado e situado da Língua Inglesa. Assim, pode-se trabalhar diversos gêneros textuais com os alunos, promovendo a leitura, a produção e a compreensão de textos, considerando variadas tipologias linguísticas da LI e o uso de recursos tecnológicos.

Durante a elaboração do Projeto *On-line* de Língua Inglesa observou-se os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos e direcionamentos das metodologias ativas, envolvendo a elaboração e análise de pôsteres, tendo como foco dar voz aos alunos do 2º e 3º anos do ensino médio.

Os alunos participantes deste estudo, para a criação dos pôsteres, escolheram os recursos digitais necessários e que dominavam no *Padlet*. Diante da necessidade de produção colaborativa e compartilhamento de materiais e produções, de comunicação e de interação, foram criados grupos de *WhatsApp*, como um meio de comunicação entre professor e alunos e entre alunos e alunos.

O Quadro 1 apresenta informações sobre as competências previstas para as turmas de 2º e 3º anos, os Letramentos Digitais necessários, dimensões da Pedagogia dos Multiletramentos e elementos da aprendizagem baseada em projeto, os quais

foram pensados para a realização do Projeto *On-line* de Língua Inglesa desenvolvido nesta pesquisa.

Quadro 1 – Integração de conhecimentos para desenvolvimento do Projeto *On-line* de Língua Inglesa

Competências	O conhecimento na Pedagogia dos Multiletramentos	Elementos da ABP
<ul style="list-style-type: none"> ● Fazer autoapresentação abordando nome, escola em que estuda, onde reside e área que pretende atuar. ● Utilizar os verbos em diferentes modos de conjugação (<i>Simple present e Simple Past</i>). ● Fazer uso do <i>WhatsApp</i> e do aplicativo <i>Padlet</i>. ● Utilizar diferenciados meios semióticos na elaboração dos pôsteres. 	<p>Utilizar conhecimentos prévios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Acessar conhecimentos já construídos em relação à língua inglesa para a construção de conhecimento novos empregados na elaboração de uma autoapresentação. <p>Conhecer as funcionalidades das ferramentas do <i>WhatsApp</i> e do aplicativo <i>Padlet</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a função social de um pôster na comunicação e reflexão em língua inglesa sobre alguns temas. <p><u>Experimentar metodologias diferenciadas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreender o papel da comunicação nas práticas sociais por meio da língua inglesa no <i>Padlet</i>. ● Conhecer e utilizar elementos multimodais que proporcionam reforçar propósitos da comunicação social por meio de pôsteres. ● Compreender elementos verbais em língua inglesa para autoapresentação e discutir temas sociais apresentados no gênero pôster. <p><u>Fazer análise crítica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Fazer a análise crítica dos pôsteres construídos e apresentados. ● Fazer a autoavaliação dos elementos culturais envolvidos nas atividades com o uso da língua inglesa, bem como dos recursos multimodais utilizados. ● Fazer a autoavaliação da participação colaborativa em todas as atividades realizadas. 	<p><u>Elementos:</u> Temas contextualizados <u>Evidência</u> – Interações por meio de elementos multimodais na produção de pôster de autoapresentação e demais pôsteres. <u>Desempenho autêntico</u> – apresentação pessoal para seus pares; compartilhar informações com seus pares sobre a utilização da língua inglesa. <u>Feedback e revisão</u> – na mediação no grupo <i>WhatsApp</i> do Projeto <i>On-Line</i>, na avaliação formativa das produções de pôsteres e por meio da autoavaliação. <u>Reflexão</u> – discussões e <i>feedback</i> dos pares e do pesquisador. <u>Autonomia dos alunos</u> - nas discussões no grupo de <i>WhatsApp</i> e presenciais, sempre com</p>

	<p><u>Aplicar conhecimentos construídos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo e comunicação em língua inglesa utilizando recursos tecnológicos. • Empregar recursos multimodais na produção do gênero pôster. 	<p>mediação do pesquisador. <u>Socialização dos trabalhos</u> - apresentação dos pôsteres produzidos em aula na sala informatizada.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

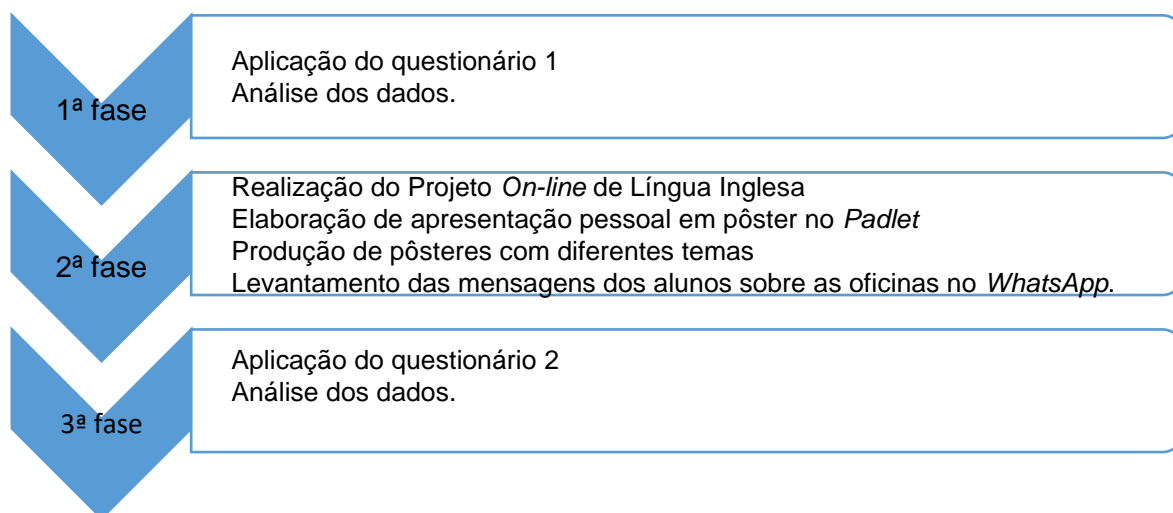
Feito esse planejamento, foi realizada a pesquisa de campo para a geração de dados em acordo com os objetivos desta pesquisa.

3.4 GERAÇÃO DE DADOS

A pesquisa de campo ocorreu em três fases (Figura 2). Os alunos trouxeram assinado pelos respectivos responsáveis na aula seguinte, o que possibilitou que participassem desta pesquisa.

Ainda nesta primeira fase, os alunos pesquisados responderam ao questionário I: “Perfil e conhecimento sobre língua inglesa e tecnologias digitais para aprender línguas” (APÊNDICE D), cujos dados foram analisados e subsidiaram o planejamento das atividades inerentes ao Projeto *On-line* de Língua Inglesa.

Figura 2 – Esquema contendo as fases da pesquisa de campo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Na segunda fase, conforme esquema da Figura 2, foi iniciado o Projeto *On-line* de Língua Inglesa, realizado no primeiro semestre de 2023, com fundamentação na Pedagogia dos Multiletramentos e na Aprendizagem Baseada em Projetos. Mais especificamente, o *Projeto On-line de Língua Inglesa* foi desenvolvido por meio de 6 oficinas para cada uma das turmas de alunos do 2º e 3º anos do ensino médio da Escola pesquisada, totalizando 18 oficinas.

Essas oficinas foram realizadas em uma sala informatizada da escola pesquisada, usualmente frequentada por todas as turmas de alunos, o que já é uma cultura na referida escola. Para desenvolver essas oficinas os alunos participantes formaram grupos, democraticamente escolhidos por eles próprios, podendo interagir colaborativamente na construção das atividades realizadas, por meio de um *Padlet* compartilhado e do *WhatsApp* para comunicação, discussões, envio de materiais produzidos. Essas oficinas envolveram conteúdos programáticos da Língua Inglesa para o ensino médio. Nessas oficinas foram propostas e realizadas atividades práticas no *Padlet*, as quais se deram de forma compartilhada e colaborativa, pelos alunos pesquisados, com vistas à produção do gênero pôster em língua inglesa, utilizando-se de diferenciados recursos de imagem, texto, áudio, *link* e vídeo.

Nessa segunda fase da pesquisa, a geração de dados se deu por meio de diversos instrumentos: o diário de campo em que foram registradas falas e discussões decorrentes das interações entre os alunos durante as oficinas e levantamento de mensagens dos alunos no grupo *WhatsApp* geral do projeto em que os alunos comentaram as atividades desenvolvidas.

Na terceira fase, de acordo com o esquema da Figura 2, ao final do Projeto *On-line* de Língua de Inglesa, a geração dos dados se deu por meio da aplicação do Questionário2 - “Projeto *On-line* de Língua de Inglesa do ponto de vista de aprendizados e experiências” (APÊNDICE E), relacionado à participação no Projeto *On-line* de Língua de Inglesa. Esse tipo de instrumento de coleta de dados contribui ao proporcionar conhecer a percepção dos pesquisados sobre a temática em estudo.

3.4.1 Descrição do Questionário 1 e Questionário 2

O questionário 1 (Apêndice D) desta pesquisa foi construído com base em princípios apresentados por Dörnyei (2007). Esse questionário foi construído no *Google* Formulários por ser uma ferramenta prática que armazena e faz a tabulação dos dados, além de seu preenchimento ser atrativo para os alunos.

A primeira seção desse questionário aborda o gênero, faixa etária e número do celular (com fins de criação do grupo *WhatsApp* para comunicação no desenvolvimento do Projeto *On-line* de Língua Inglesa). A segunda seção do questionário aborda o conhecimento dos estudantes em relação às tecnologias digitais para aprender outra língua e referente à opinião que os alunos têm a respeito da língua inglesa.

Sobre as duas questões abertas, uma é relativa ao conhecimento sobre tecnologias utilizadas para a aprendizagem de língua estrangeira e a outra sobre a língua inglesa na atualidade. A opção por deixá-las abertas se deu para que os alunos pudessem emitir a opinião, isto é, nesse tipo de questão obtêm-se respostas diferenciadas. Nesta perspectiva, na descrição relacionada ao questionário, apresenta-se o comprometimento do pesquisador em relação a não divulgação de informações pessoais dos pesquisados.

Após a aplicação do questionário 1, os dados foram analisados descritivamente e serviram como subsídio para a elaboração das atividades realizadas pelos alunos nas oficinas no decorrer da realização do Projeto *On-line* de Língua inglesa.

No que se refere ao questionário 2 (Apêndice E), foi composto com 5 questões abertas sobre as percepções dos alunos em relação à participação deles nas atividades em língua inglesa (desenvolvidas nas Oficinas) com metodologia em que puderam participar ativamente e usar a internet, dicionários *on-line*, sites de tradução de língua inglesa para o português, aplicativo *Padlet*. Suas facilidades e dificuldades, aprendizados, reflexões sobre o que poderiam melhorar para o aprendizado da língua inglesa.

3.4.2 Oficinas do Projeto *On-line* de Língua Inglesa

No âmbito do Projeto *On-line* de Língua inglesa envolvendo a produção gênero pôster no *Padlet*, as atividades foram fundamentadas na pedagogia dos multiletramentos, bem como nas metodologias ativas com foco na aprendizagem colaborativa dos alunos participantes. O Quadro 2 mostra o cronograma dessas atividades apresentando data e horário de realização das oficinas, o tema envolvido e a metodologia de ensino empregada.

Quadro 2 – Cronograma das atividades relacionadas as oficinas

	Tema	Metodologia
Oficina 01 04 e 11 abr. 2023.	Estudando verbo “to be” no tempo presente	Elaboração de autoapresentação em pôster abordando a conjugação do verbo <i>to be</i> no <i>Simple Present</i> .
Oficina 02 11, 18 e 25 abr.2023.	Tempo verbal (Simple Present)	Oficina envolvendo atividade em grupos com a conjugação do verbo <i>to be</i> no <i>Simple Present</i> em uma autoapresentação em pôster no <i>Padlet</i> .
Oficina 03 17 e 18 abr. 2023.	Verbo <i>to be</i> no <i>Simple Present</i>	Oficina envolvendo a elaboração de um diálogo em língua inglesa utilizando o verbo <i>to be</i> no <i>Simple Present</i> em uma construção de um pôster no <i>Padlet</i> .
Oficina 04 25 abr. 2023.	Verbo <i>to be</i> no <i>Simple Past</i> .	Oficina envolvendo a conjugação do verbo <i>to be</i> no <i>Simple Past</i> e abordando o dia do trabalho com a construção de um pôster em língua inglesa.
Oficina 05 02, 08 e 09 maio 2023.	Estratégias de leitura em língua inglesa.	Oficina com pesquisa na <i>web</i> sobre Estratégias de leitura em língua inglesa, envolvendo diferentes recursos semióticos.
Oficina 06 09,10 e 16 maio 2023.	As produções em língua inglesa nos murais <i>Padlet</i> compartilhados	Oficina com realização de atividades em língua inglesa utilizando link ou criação de um <i>Qrcode</i> .

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O conteúdo programático envolvido na proposta de elaboração de pôsteres consta no livro didático adotado para o 2º ano do ensino médio e 3º ano desse nível de ensino.

3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Conforme já referido, os dados foram coletados por meio de quatro instrumentos: questionário 1, mensagens de *WhatsApp* no decorrer das oficinas, diário de campo e questionário 2.

A análise do questionário 1 foi feita de forma descritiva considerando todas as respostas dos alunos pesquisados, fundamentada no estudo teórico. Essas análises foram consideradas para o planejamento das atividades, pois revelaram percepções iniciais dos alunos sobre a importância de aprender a língua inglesa.

No que tange às mensagens de *WhatsApp*, foram consideradas na descrição das oficinas no âmbito do Projeto *On-line* de Língua Inglesa, admitindo-as como percepções dos estudantes a respeito dos conhecimentos para a elaboração do gênero pôster com base em gêneros textuais e o letramento digital.

Como os dados coletados no segundo questionário, o foram por meio de questões abertas que geraram uma quantidade considerável de conteúdo, optou-se por analisá-los com base em aspectos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Para essa autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas usadas para analisar o que foi comunicado, objetivando levantar indicadores de categorias temáticas, de acordo com os objetivos do pesquisador ao analisar o conteúdo das mensagens. Desta forma, o pesquisador pode desenvolver inferências com base na análise dessas categorias.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo pode ser empregada para analisar dados obtidos a partir da leitura e compreensão de conteúdos provenientes de comunicação verbal. Neste estudo, em princípio, foi feita uma leitura minuciosa das respostas dos participantes desta pesquisa ao segundo questionário, com o intuito de identificação de possíveis categorias temáticas que representassem as percepções dos pesquisados, as quais foram o alicerce norteador das análises desses dados, conforme orientações de Bardin (2016). Para a realização das análises, foi feita a

decomposição das respostas coletadas nesse segundo questionário com a finalidade de construção de significados, para que fosse possibilitada a compreensão das percepções e representações dos alunos do 2º e 3º anos do ensino médio pesquisados, no que se refere à construção da aprendizagem da língua inglesa por meio da elaboração do gênero pôster com auxílio do *Padlet*.

Essas análises foram desenvolvidas, seguindo as etapas anunciadas por Bardin (2016), quais sejam: 1ª) pré-análise: as respostas dos pesquisados ao segundo questionário foram organizadas de maneira a auxiliar o entendimento da temática em questão. Nesse momento foram feitos os levantamentos a partir dos dados coletados e organizadas as informações conforme metas dessa etapa inicial. 2ª) exploração do material: com base na leitura minuciosa dos dados coletados que foi subsidiada pelas questões de pesquisa e referencial teórico. Neste estudo, foi nessa fase que emergiram as categorias temáticas a partir das leituras das respostas dos pesquisados. As categorias temáticas consideradas para análise foram as seguintes: “Dificuldades dos alunos no estudo da língua inglesa”, “Estudo da língua inglesa e as metodologias de ensino”, “Estudo da língua inglesa e inclusão digital”, “Importância da língua inglesa e o papel do docente”, analisadas com base no estudo teórico realizado nesta tese. 3ª) interpretação inferencial: nessa etapa ocorre a análise por meio de reflexões que possibilitam realizar inferências com base na interpretação dos dados coletados, tendo como lente a fundamentação teórica, conforme Bardin (2016). Nesta etapa, o pesquisador compreende a realidade estudada e tem a percepção do que foi pesquisado, decodificando as respostas dos participantes por meio do que exteriorizaram, as expressões que usaram, as contradições explicitadas e as repetições presentes em suas respostas

Ao final, essas análises se somam às outras análises à luz dos teóricos estudados e são confrontadas com pesquisas já desenvolvidas.

4 O PROJETO *ON-LINE* DE LÍNGUA INGLESA: resultados

Nesta seção está a análise dos dados obtidos no questionário 1 que foram relevantes para planejamentos das oficinas realizadas no Projeto *On-line* de língua inglesa com alunos dos 2º anos e 3º ano do ensino médio noturno. Além disso, estão descritas as oficinas de estudo da língua inglesa, com base em notas do diário de campo e em mensagens e prints da tela do computador com suas produções, enviados pelos alunos no grupo da rede social que evidenciaram suas percepções sobre as atividades realizadas. Conforme já referido, os dados coletados no questionário 2, foram analisados com base em aspectos da análise de conteúdo de Bardin (2016), e essas análises compõem a seção 5.

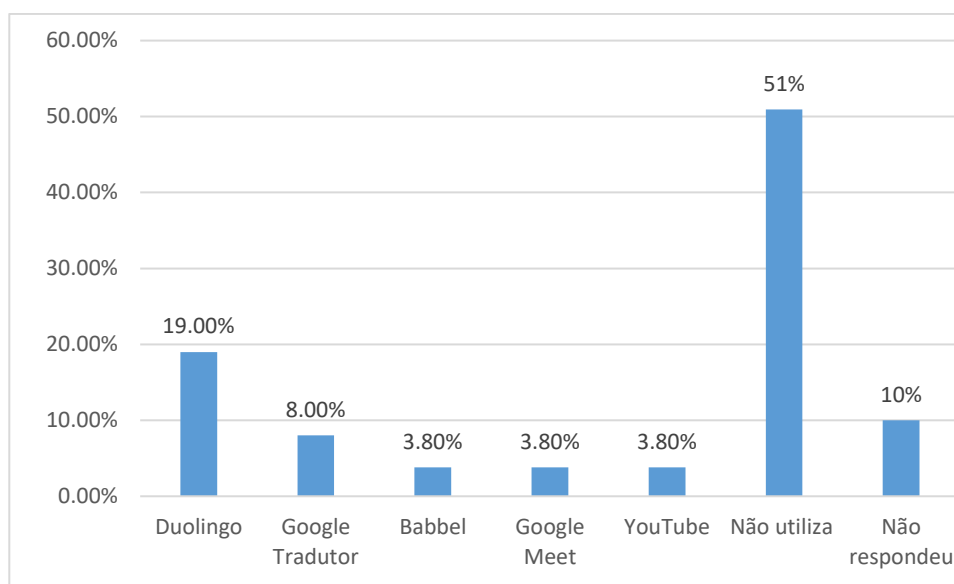
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES E CONHECIMENTOS SOBRE LÍNGUA INGLESA E TDIC

Os dados coletados no questionário 1 “perfil e conhecimento sobre língua inglesa e tecnologias digitais para aprender línguas” foram analisados.

As tecnologias digitais integradas em metodologias de ensino da língua inglesa, constituem-se em como agentes transformadoras que podem possibilitar o aprimoramento dos processos educacionais, bem como a formação de estudantes como profissionais qualificados (Santana; Santana; Figueiredo, 2022). Pensando por essa lente, no questionário 1, aplicado antes do Projeto *On-line* de Língua Inglesa, havia questões que tinham essa abordagem e questões referentes ao perfil dos alunos pesquisados. Em relação ao perfil desses alunos, 27,8% são do sexo masculino e 72,2 % do sexo feminino.

A maioria (98,1 %) desses alunos está na faixa etária de 16 a 20 anos e 1,9 % têm entre 20 e 24 anos.

Em relação à utilização de alguma tecnologia no aprendizado de uma língua estrangeira, os resultados mostraram que 37,7% dos alunos pesquisados utilizam. O Gráfico 1 mostra esses resultados.

Gráfico 1 - Uso de ferramentas tecnológicas no aprendizado de línguas estrangeiras

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que a maioria (51%) não utiliza tecnologias para aprender a língua inglesa. Dos que utilizam, 19% utiliza o aplicativo *Duolingo para aprender outras línguas*. Os demais alunos afirmaram utilizar diferentes recursos tecnológicos como: o *Google* tradutor, o *YouTube*, o *Google Meet* e o *Babbel*.

Esta pesquisa foi desenvolvida conscientizando os alunos sobre os riscos ao utilizar essas tecnologias. É preciso pensar criticamente de maneira a mitigar interpretações excludentes e desqualificadoras (Santana; Santana; Figueiredo, 2022, p. 233). Os autores mencionam a necessidade de reconhecer:

[...] o interesse mercadológico por trás da visão individualista e onipresente do papel das TDICs em ambientes educacionais, bem como contrapor discursos acadêmicos que se alinham a esses interesses corporativos da indústria de tecnologia educacional. Educadores e pesquisadores podem realizar um papel importante na defesa das tecnologias para agendas de justiça social e igualdade. Tais questões precisam urgentemente vir à tona em resposta ao senso comum, buscando a conscientização sobre relações de poder e conflitos de interesse que permeiam o campo educacional (Santana; Santana; Figueiredo, 2022, p. 233).

Admitindo a utilização de tecnologias digitais no aprendizado da língua inglesa buscou-se primeiramente conhecer as percepções dos alunos participantes desse estudo sobre a importância de compreender a língua inglesa na atualidade. Dos 53 alunos, dois não responderam. Foram diferenciadas as respostas apresentadas pelos outros alunos. Há aqueles que explicitaram ser importante aprender a língua inglesa:

- A2³ - Bastante importante.*
A7 - Muito importante.
A11 - Importante.
A38 - Muito importante.
A40 - Importante para todos.
A46 - Ajuda no dia a dia.
A28 - É uma experiência boa.
A50 - É bom saber.

Conforme as orientações da BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018), “a contextualização das práticas de linguagem” pode possibilitar aos alunos a exploração da “multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional”.

Outro ponto evidenciado nas respostas dos participantes deste estudo é a língua inglesa como um elemento essencial para a ampliação da visão de mundo. Nesse sentido, pode-se observar o que alguns desses discentes explicitaram:

- A4 - A importância de aprender o inglês, na minha opinião, é que assim conseguirmos ter uma visão mais ampla do mundo ao nosso redor. Assim, podemos ter uma mente mais aberta para coisas que estão acontecendo em nossa volta.*
- A8 - Para termos uma visão do mundo a fora, caso um dia for preciso não irei passar apertado e é muito importante.*
- A48 - É muito bom, o mundo está se modernizando.*

É necessário que haja uma conscientização a respeito do papel das línguas que são faladas na sociedade e, especificamente, a língua inglesa como uma língua utilizada para comunicação internacionalmente, considerando que houve expansão de seu uso no mundo, com vinculação a globalização econômica (Gimenez *et al.*, 2015). Para Silva (2019), uma das principais funções do ensino do inglês é permitir aos falantes o compartilhamento de suas ideias. Nesse sentido, alguns alunos mostraram em suas respostas que entendem a importância da língua inglesa para a comunicação:

- A20 - Para comunicação.*
- A22 - Pode se comunicar e ter mais oportunidades.*

³ Para preservar a identidade dos alunos foi utilizada a letra A seguida de numeração de 1 até o 22 da primeira turma 2º ano (Reg. 5) e assim sucessivamente para as outras turmas, seguindo com A23 para o primeiro aluno do 2º ano (Reg. 6) até o A42 e A43 para o primeiro aluno do 3º ano (Reg. 4) até A91 para o último dessa turma.

A25 - Se comunicar com pessoas que falam outras línguas, pode conhecer países que utilizam o inglês, bem como trabalhar em áreas que precisam da comunicação em outras línguas.

Conceição e Santos (2022) mencionam que a conectividade global, as mídias digitais e máquinas inteligentes vieram remodelar o mercado de trabalho, o que o constitui e como se aprende e se desenvolve habilidades para continuar trabalhando diante desse cenário. A língua inglesa, considerada uma língua muito utilizada na comunicação e nos negócios, possui papel fundamental na educação possibilitando que “grande quantidade de conteúdo seja difundida na Web, garantindo acesso de milhões de pessoas, falantes nativos e não nativos, a milhares de conteúdos e informação” (Conceição; Santos, 2022). Nesse contexto, o aprendizado dessa língua se torna relevante “para a conscientização crítica do aluno e sistematização das informações adquiridas dentro e fora da sala de aula”, bem como para a formação profissional.

4.2 OFICINAS DE ESTUDOS DA LINGUA INGLESA

As descrições das oficinas apresentadas nesta seção foram baseadas em anotações do diário de campo do pesquisador em que foram registrados acontecimentos e discussões entre os alunos durante as oficinas. Também constam nesta seção, mensagens dos alunos no grupo *WhatsApp* geral do projeto em que eles comentaram aspectos de cada oficina em que desenvolveram atividades.

4.2.1 Oficina 1: estudando verbo “to be” no tempo presente

Na sala informatizada da escola pesquisada, aconteceu a primeira oficina do Projeto *On-Line* de Língua Inglesa com os alunos do 2º ano (Reg. 5)⁴ do ensino médio,

⁴ 2º ano Reg. 5 significa 2º ano regular 5, ou seja, Reg. significa regular.

turma da manhã. Assim que chegaram na sala, ligaram os computadores para acessarem o *Padlet* e já possuíam acesso ao *gmail*.

Houve algumas limitações, visto que alguns computadores não funcionaram no momento da oficina. A solução momentânea foi que os alunos formassem duplas e utilizassem os computadores que estavam funcionando. Alguns estudantes desconheciam o *Padlet*, e para desenvolver a autonomia desses participantes, o pesquisador orientou-lhes que buscassem no *Google*, vídeos com instruções de como fazer o *download* desse aplicativo.

A atividade proposta nessa oficina foi abordar o verbo “to be” no tempo presente, que seria utilizado por eles na elaboração de uma autoapresentação no *Padlet*, discorrendo sobre a escola em que estudavam, a localidade em que moravam e o nome, utilizando-se dos recursos desse aplicativo, entre os quais: figuras, textos, *links*.

Vale salientar que esses alunos do 2º ano (Reg. 5) mostraram algumas limitações. A primeira delas é que alguns alunos precisaram criar uma conta *gmail* no *Google*. Aqueles que já possuíam quiseram criar uma nova conta, por segurança, diante do fluxo de alunos utilizando os computadores na sala informatizada, a qual todos os alunos da escola têm acesso. Outra limitação nessa Oficina 1 foi que alguns computadores não estavam funcionando, o que levou os alunos terem que mudar de máquina para terem acesso à *Internet*.

Vale salientar que, a sala informatizada dessa escola é muito utilizada no período da manhã, o que torna mais concorrido seu uso. Assim, em conversa com a direção, ficou decidido que as outras oficinas desse Projeto iriam ocorrer com as turmas do 2º e 3º anos do período noturno.

4.2.2 Oficina 2: autoapresentação em língua inglesa

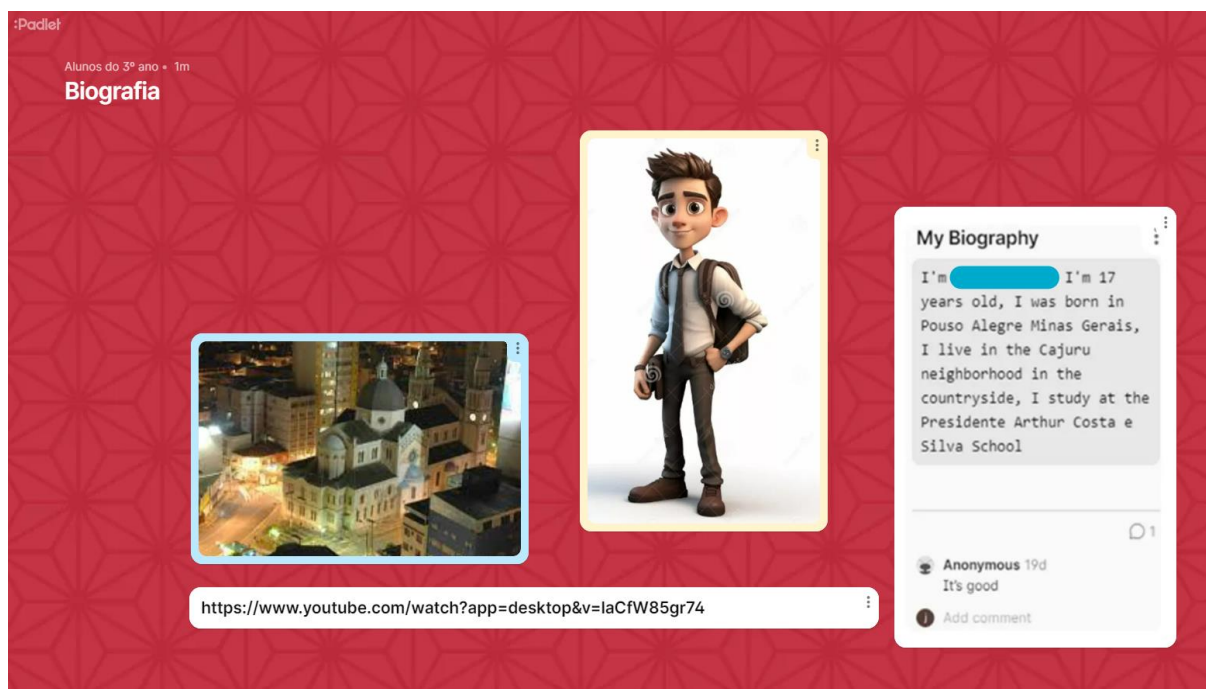
A Oficina 2 do Projeto *On-Line* de Língua Inglesa foi realizada na sala informatizada da escola pesquisada, com as turmas: 3º ano (Reg. 4), 2º ano (Reg. 5) e 2º ano (Reg. 6), todas do ensino médio, respectivamente nos dias, 11 de abril de 2023, 18 de abril de 2023 e 25 de abril de 2023.

Essa segunda oficina repetiu a atividade proposta na oficina, visto que os alunos não conseguiram realizá-la e compreendeu uma atividade utilizando o verbo “*to be*” no tempo presente, com uma autoapresentação abordando: a escola em que estudavam, a localidade em que moravam e o nome completo, tudo na língua inglesa, com elaboração de um pôster no *Padlet*.

Nessa Oficina 2 observou-se que houve interesse, por parte dos alunos, em reunir diferenciados elementos como texto, imagem, link, vídeos na elaboração de um pôster em língua inglesa, no aplicativo *Padlet*. Todos os alunos conseguiram concluir essa atividade proposta. À medida que foram terminando a atividade, os alunos chamavam o pesquisador em sua mesa para apresentar o que haviam feito. Ao final enviaram suas produções em língua inglesa pelo grupo *WhatsApp*.

Como exemplo, pode-se observar a Figura 3 que mostra uma atividade do aluno A65 do 3º ano (Reg. 4) feita no *Padlet*.

Figura 3 – Pôster referente à autoapresentação no *Padlet*

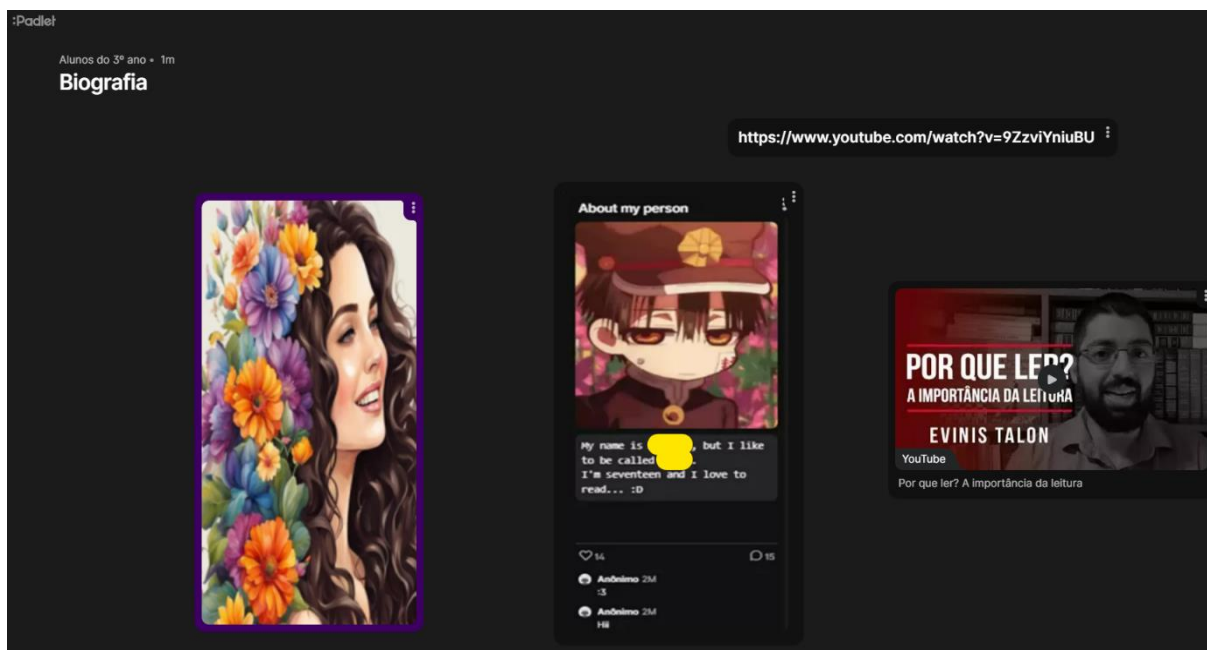


Fonte: Arquivo do pesquisador.

Um aluno do 3º ano, o aluno A71 afirmou, em mensagem do Grupo de *WhatsApp* do Projeto *On-line* de Língua Inglesa, sobre sua percepção em relação à essa oficina: “Achei a oficina de hoje muito produtiva que foi sobre nossa biografia”. A

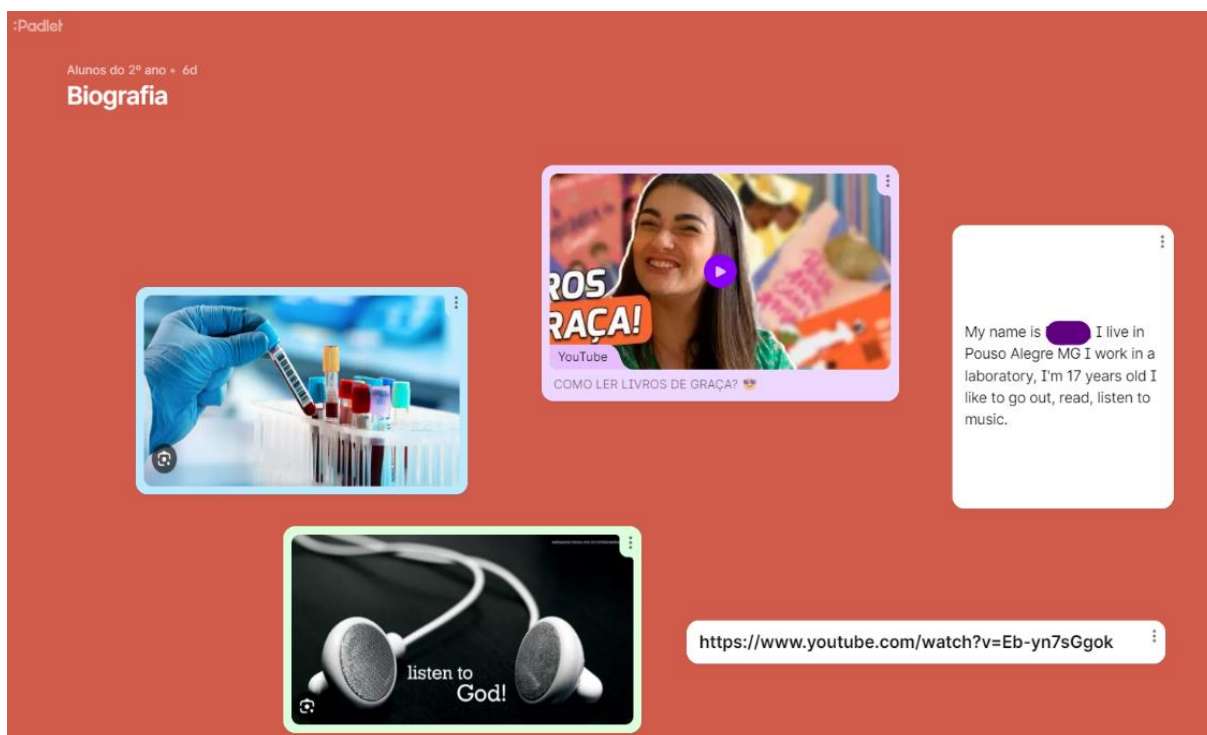
aluna A78 do 3º ano Reg4 apresentou a atividade (Figura 4) que elaborou nesse aplicativo.

Figura 4 – Pôster referente à autoapresentação em língua inglesa



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Figura 5 – Pôster referente à autoapresentação em língua inglesa



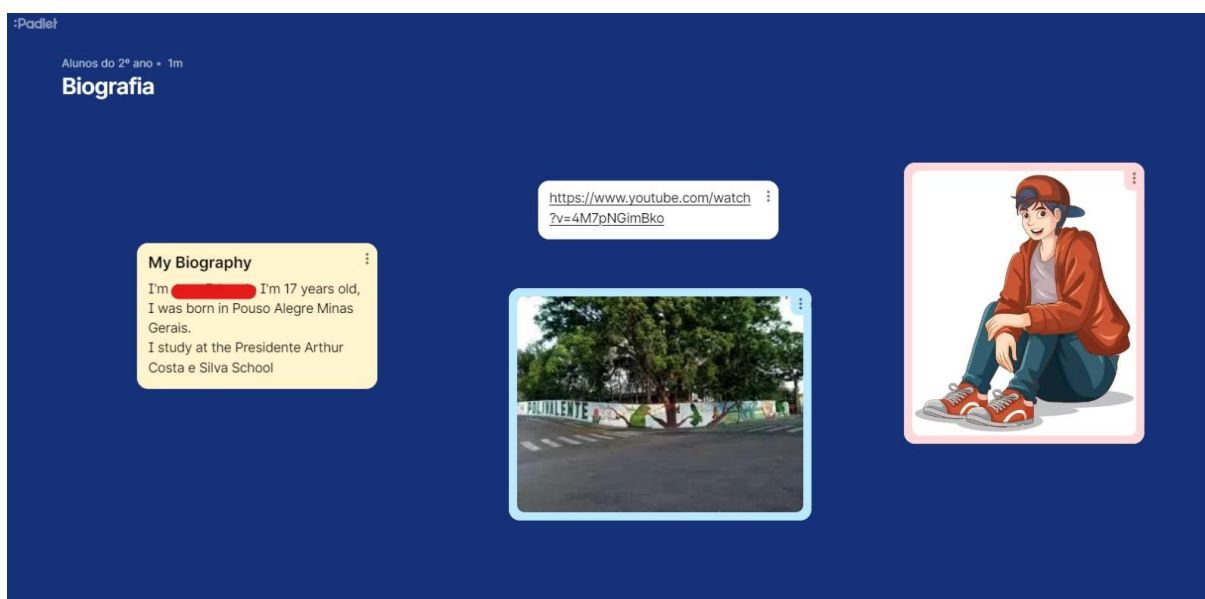
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Conforme mostra a Figura 5, o pôster elaborado pelos alunos A12 e A19 do 2º ano Reg5 trouxe um vídeo, imagens, link e texto em inglês.

Notou-se que na turma Reg5 do 2º ano do ensino médio, os alunos se mostraram mais interessados no estudo da língua inglesa por meio de possibilidades de buscas materiais relacionados na *internet* como: figuras, dicionário para conseguir escrever o texto, link relacionados e até vídeos, para ser possível construir o pôster com a ferramenta *Padlet*. Alguns alunos conseguiram terminar o que foi proposto na atividade e outros não, pois apresentaram dificuldades tanto referentes à língua inglesa quanto em utilizar o *Padlet* no computador.

Foi possível notar que os alunos escreveram algumas palavras em inglês com erros ortográficos. No entanto, ao analisar, pode-se notar que conseguiram expressar o que havia sido solicitado envolvendo a conjugação do verbo “to be” no tempo presente em uma autoapresentação. Como por exemplo, a Figura 6 mostra a autoapresentação do aluno A8.

Figura 6 – Pôster referente à autoapresentação em língua inglesa



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Na turma Reg6 do 2º ano do ensino médio alguns alunos conseguiram finalizar atividade proposta, elaborando a autoapresentação, a qual foram mostrando ao pesquisador assim que terminavam, outros não conseguiram finalizá-la. Foram instruídos para terminarem em casa, no entanto, como trabalham o dia todo, afirmaram não ser possível a continuidade da atividade em casa.

Alguns alunos se manifestaram no grupo *WhatsApp* percepções que tiveram dessa oficina, como exemplo, a aluna A13 que afirmou “A Língua Inglesa na atualidade é muito importante, pois vivemos em um mundo onde diversas pessoas se comunicam através dessa língua e também traz novas oportunidades”, alguns colocaram foco na tecnologia utilizada como o aluno A28 que afirmou: “Bom eu achei uma oficina muito dinâmica e criativa, onde podemos desenvolver algo diferente da rotina, é algo inovador!”. Já a aluna A45 mencionou: “Achei interessante, pois consegui conhecer palavras em inglês que ainda não conhecia, mesmo tendo que recorrer ao dicionário na internet para fazer essa atividade”.

Como as oficinas foram realizadas no período noturno, a frequência dos alunos oscilou muito, devido residirem distante da escola e trabalharem o dia inteiro. Esse fato demandou do pesquisador que sempre retornasse em explicações referentes à oficina anterior para orientá-los a respeito do que foi proposto e produzido pelos colegas em relação ao que estávamos estudando da língua inglesa.

4.2.3 Oficina 3: um diálogo em língua inglesa com verbo *to be*

A Oficina 3 ocorreu na sala informatizada da referida escola, no âmbito do Projeto *On-Line* de Língua Inglesa, nos dias 17 e 18 de abril de 2023, com os alunos da turma Reg 4 do 3º ano do ensino médio e com as turmas Reg 5 e Reg 6 do 2º ano do ensino médio.

A atividade proposta nessa terceira oficina foi a construção de um diálogo (em inglês), abordando o verbo “to be” e o tempo verbal *Simple Present*, em um pôster no *Padlet*.

Diante das dificuldades que os alunos foram apresentando, no decorrer da construção do pôster, em relação ao vocabulário, todos foram orientados pelo pesquisador a consultarem o dicionário *on-line Cambridge*, o qual os estudantes não conheciam. A intenção foi que eles tivessem autonomia no decorrer dessa atividade, buscando, nesse ou em outro dicionário na *internet*, palavras que desejavam empregar nesse diálogo. Entretanto, foi necessário que o pesquisador auxiliasse os alunos com explicações personalizadas, de acordo as dúvidas que apresentavam.

Nessa oficina foi observado que o interesse dos alunos pela língua inglesa, estava despontando cada vez mais. Alguns deles salientaram que o *Padlet* é muito semelhante ao *Instagram*. Nessa turma, há uma aluna que não possui um aparelho móvel, a qual, a partir de então, disse que iria necessitar de um *smatphone* para poder compartilhar as atividades desenvolvidas com as pessoas com quem trabalha, visto que as oficinas, estavam oferecendo-lhe experiências com o *Padlet*, ferramenta que considerou poder ser utilizada em seu local de trabalho.

Observou-se também que os demais alunos se mostravam seguros em relação ao que estava sendo desenvolvido nessa atividade. A aluna A8 afirmou, no grupo de *WhatsApp* do Projeto *On-line* de Língua Inglesa, que essa oficina foi interessante para a compreensão do conceito estudado:

A oficina foi legal, pois consegui entender a aula e desenvolver o que estava proposto naquele dia. Achei que esse método da oficina é bem legal, algo totalmente diferente para se aplicar a matéria. Acho que ficou até mais fácil para mim e para os outros alunos entendermos as atividades propostas.

Pode-se dizer que nessa atividade houve interação dos alunos e produção do diálogo solicitado na língua inglesa. Observou-se que os alunos usaram a criatividade para produzir o pôster, explorando as cores dos murais disponíveis nesse aplicativo, além de atentarem-se para a atividade em si, elaborando diálogos interativos. Como exemplo, a atividade realizada pelos alunos A10 e A17 do 2º ano Reg5, conforme Figura 7.

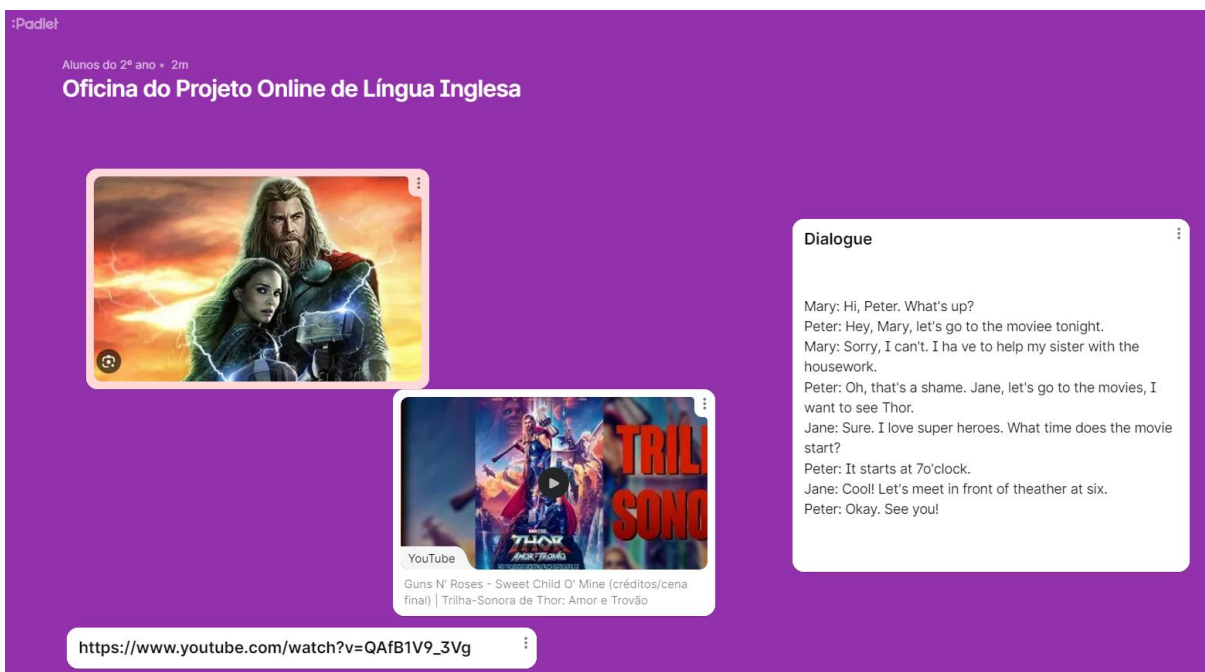
Os alunos do 2º ano Reg5 do ensino médio mostraram interesse em desenvolver a atividade, e ampliaram a interação e as trocas diante de dúvidas a cada oficina, sendo as mais frequentes em relação a palavras em inglês que queriam utilizar, bem como links relacionados ao tema que abordaram na construção do diálogo em inglês. Esses alunos conseguiram finalizar a atividade nessa oficina. A Figura 8 mostra o pôster dos alunos A25 e A13.

Figura 7 – Pôster referente ao uso do verbo *to be* no *simple present*

:Padlet

Alunos do 2º ano • 2m

Oficina do Projeto Online de Língua Inglesa



Dialogue

Mary: Hi, Peter. What's up?
 Peter: Hey, Mary, let's go to the movie tonight.
 Mary: Sorry, I can't. I have to help my sister with the housework.
 Peter: Oh, that's a shame. Jane, let's go to the movies, I want to see Thor.
 Jane: Sure. I love super heroes. What time does the movie start?
 Peter: It starts at 7 o'clock.
 Jane: Cool! Let's meet in front of theater at six.
 Peter: Okay. See you!

https://www.youtube.com/watch?v=QAFB1V9_3Vg

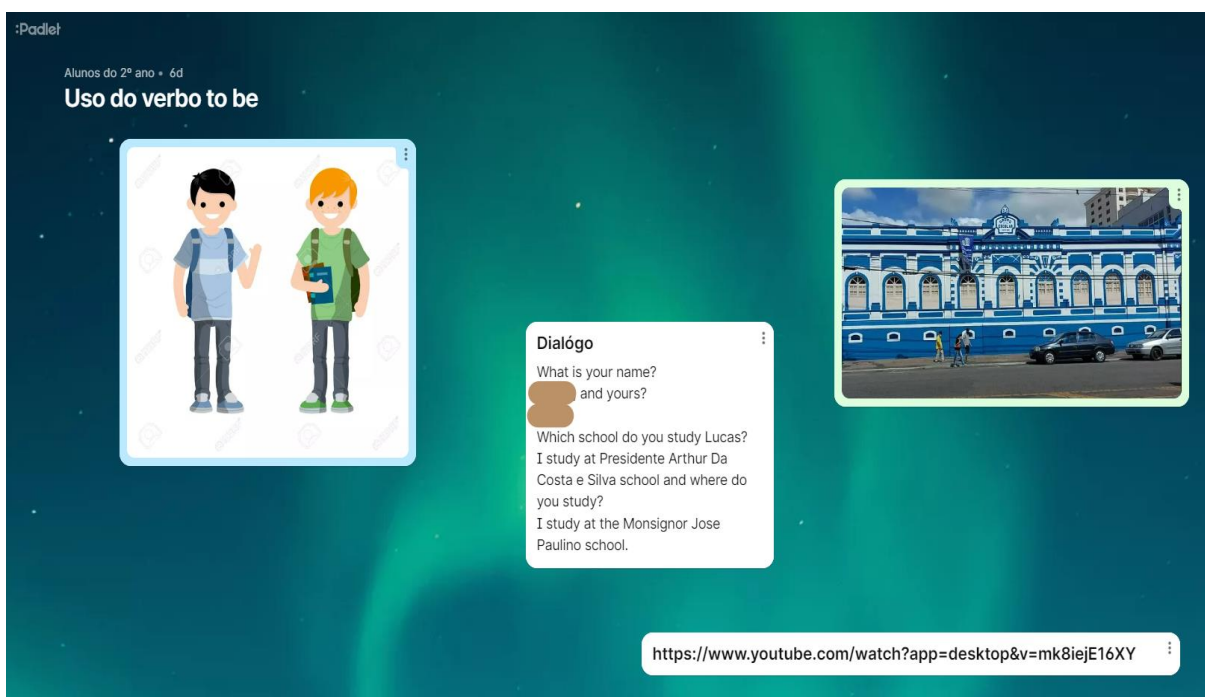
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Figura 8 – Pôster referente ao uso do verbo *to be* no *simple present*

:Padlet

Alunos do 2º ano • 6d

Uso do verbo to be



Dialógo

What is your name?
 and yours?
 Which school do you study Lucas?
 I study at Presidente Arthur Da Costa e Silva school and where do you study?
 I study at the Monsignor Jose Paulino school.

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=mk8iejE16XY>

Fonte: Arquivo do pesquisador.

O aluno A21 assim afirmou sobre essa oficina: “aula interessante. Gostei de aprender inglês de um jeito diferente, conhecer novas palavras e formas de escrever, o que pode ajudar a aprender falar direito essa língua”. Para a aluna A28, “poder

aprender língua inglesa na aula para conseguir dialogar nesse idioma é muito bom e assim pesquisando na internet o que precisava, melhor ainda”.

Nessa Oficina 3, algumas limitações foram observadas. Alguns alunos do 2º ano Reg6 não possuíam *Internet* nos aparelhos móveis na sala informatizada, pois o roteador Wi-Fi da escola fica um pouco distante desse local e assim, fizeram uma foto da tela do computador com a atividade e fizeram o envio via *WhatsApp* para o pesquisador, assim que foram para casa. Outra questão é que alguns alunos que só utilizam celular têm dificuldades desde ligar o computador até fazer o uso do teclado e mouse. Mas aos poucos foram se adaptando.

4.2.4 Oficina 4: o *Simple Past* em pôster sobre o Dia do Trabalho

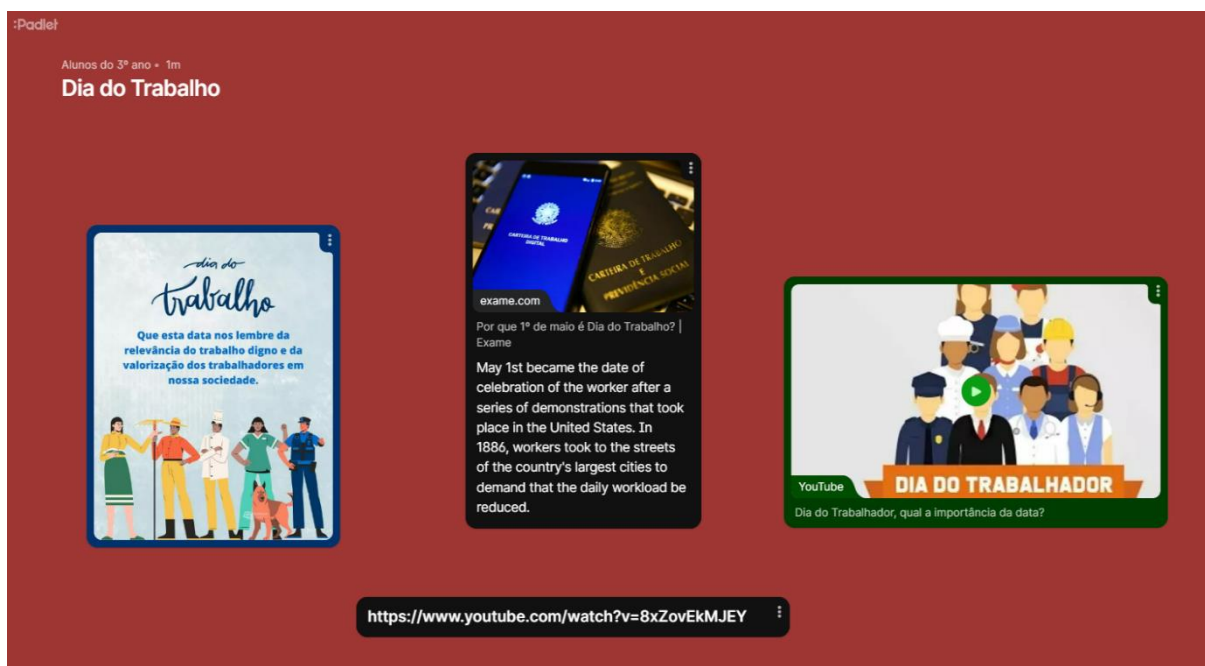
A oficina 4 do Projeto *On-Line* de Língua Inglesa ocorreu na sala informatizada da escola pesquisada, no dia 25 de abril de 2023, para as três turmas envolvidas neste estudo.

A atividade proposta nessa oficina teve como temática o Dia o trabalho, utilizando o tempo verbal *Simple Past*. Em um primeiro momento da atividade, os alunos perguntaram se podiam pesquisar no *Google* sobre esse tema. Esses alunos acessaram também o *Google* tradutor e novamente o dicionário *online Cambridge*, porque a atividade era em língua inglesa.

Os pôsteres foram sendo construídos. A aluna A42 do 3º ano Reg4 afirmou: “aprender inglês é preciso, mas difícil, eu acho. Tem palavras que não temos ideia de como escreve. Tudo precisei buscar na internet”. A aluna A65 dessa turma mencionou: “achei muito bom estudar inglês em atividade usando dicionário na internet, google tradutor, e criar um pôster usando textos e até vídeos.” O aluno 56 mencionou “tive dificuldade nessa atividade. Não sei inglês, preciso aprender o básico”. A Figura 9 mostra o pôster criado pelos alunos A72 e A80 do 3º ano Reg4.

Na turma do 2º ano Reg5, todos os alunos participaram da Oficina 4 com afinco pois se interessaram pela proposta de atividade que abordava o Dia do Trabalho. Notou-se que eles estavam com mais facilidade para usar o *Padlet* na construção do pôster, o que mostrou que houve aprendizado em relação ao próprio uso dessa ferramenta.

Figura 9 – Pôster referente ao uso do *simple past*



Fonte: Arquivo do pesquisador.

No grupo *WhatsApp* do Projeto, o aluno A9 do 2º ano Reg5 afirmou que “precisamos aprender inglês. Quando estou fazendo essa atividade vejo que sei muito pouco ainda”. A aluna A20 do 2º Reg5 referiu a metodologia da aula e afirmou: “Eu achei uma maneira muito legal de fazer os trabalhos, uma maneira bem mais prática e simples”. O aluno A23 do 2º ano Reg5 que mencionou: “Fazer as atividades de língua inglesa usando a internet facilita aprender vocabulário dessa língua”. A Figura 10 mostra o pôster feito por esse aluno.

Os pesquisados construíram o pôster no mural eletrônico do *Padlet* e mostraram-se interessados para realizar mais descobertas sobre o funcionamento dessa ferramenta. Os alunos do 2º ano Reg6 fizeram colocações sobre essa oficina no grupo *WhatsApp* do Projeto. O aluno A28 relatou assim: “gostei muito dessa oficina de hoje, pois tive novas experiências e conhecimento sobre o dia do trabalho” e a aluna A33 afirmou: “Amei aprender mais sobre o inglês e sobre o dia do trabalhador, amei conhecer esse aplicativo melhor”.


A aluna A32 do 2º ano Reg6 elaborou seu pôster *no Padlet*, do qual ela recebeu um comentário positivo de uma colega (Figura 11).

Figura 10 – Pôster referente ao uso do *simple past*

Padlet

Alunos do 2º ano • 1m

Dia do Trabalho



Dia do Trabalhador 1º de Maio

todamateria.com.br

Dia do trabalhador: 1º de maio

Labor Day is celebrated in several countries around the world on May 1st, a day that is a public holiday in Brazil and in about 80 other countries.

This commemorative date is dedicated to the conquest of all workers throughout history. Therefore, despite its full name being World Labor Day, many people prefer to use Labor Day, because this is a way of honoring workers.

<https://www.todamateria.com.br/dia-do-trabalho/>

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Figura 11 – Pôster referente ao uso do *simple past*

Padlet


Alunos do 2º ano • 1m

Dia do Trabalho

Comentário da

Amei seu pedlet, super criativo !!!
Arrasou ♥

1º de Maio - Dia Internacional do Trabalhador



Labor Day

YouTube

Dia do Trabalhador 2022 - Homenagem da IVECO

Labor Day or Labor Day is celebrated annually on May 1 in several countries around the world. Labor Day is a national holiday in Brazil, Portugal, Russia, France, Spain, Argentina, among other nations. The date commemorates the struggle of the workers

<https://www.youtube.com/watch?v=-GuKrgjvDZY>

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Ainda como comentários no grupo *WhatsApp* sobre essa oficina, o aluno A81 afirmou: “Eu adorei a oficina relacionada ao dia do trabalho pois eu puder conhecer

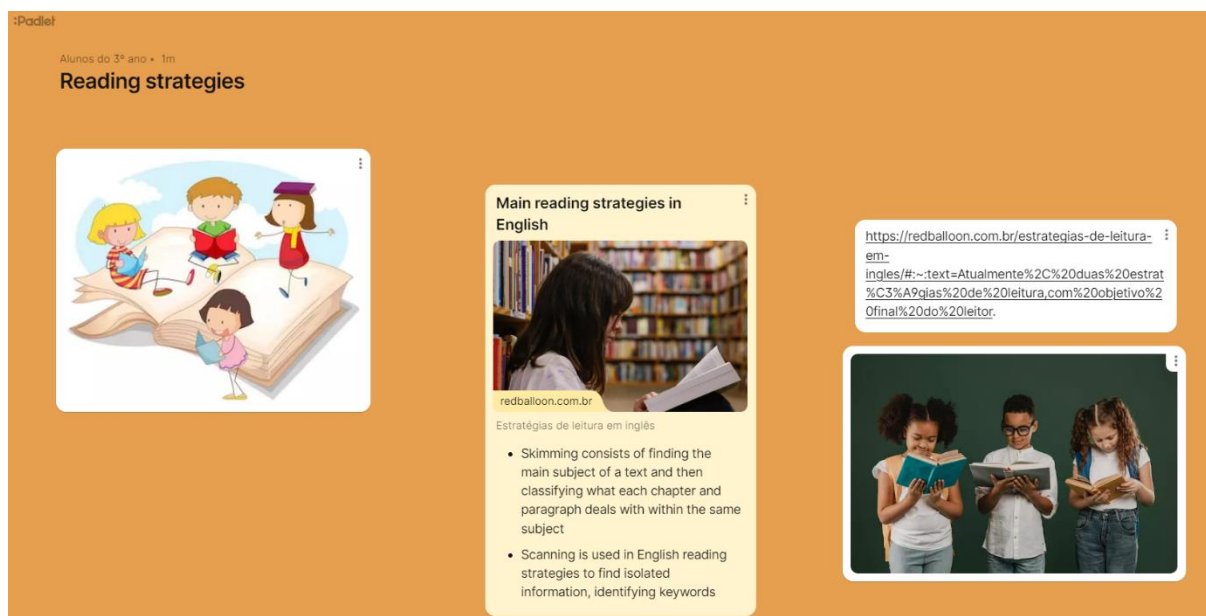
um pouco sobre essa data tão importante”. Alguns alunos conseguiram finalizar a atividade no decorrer da oficina e outros ficaram de terminar em casa.

4.2.5 Oficina 5: estratégias de leitura na língua inglesa

A Oficina 5 do Projeto *On-Line* de Língua Inglesa foi também realizada na sala informatizada da escola pesquisada, nos dias 2, 8 e 9 de maio de 2023, abordando o tema “estratégias de leitura na língua inglesa”.

A proposta foi que os alunos entrassem em um site de busca com as palavras-chave: “*Skimming and Scanning and Cognates*” com o objetivo de compreenderem os significados de cada uma dessas estratégias de leitura. De posse desse material foi proposto que construíssem um pôster no *Padlet* com esse tema. A Figura 12 mostra o pôster construído pelo aluno A58 do 3º Reg4.

Figura 12 – Pôster referente a estratégias de leitura



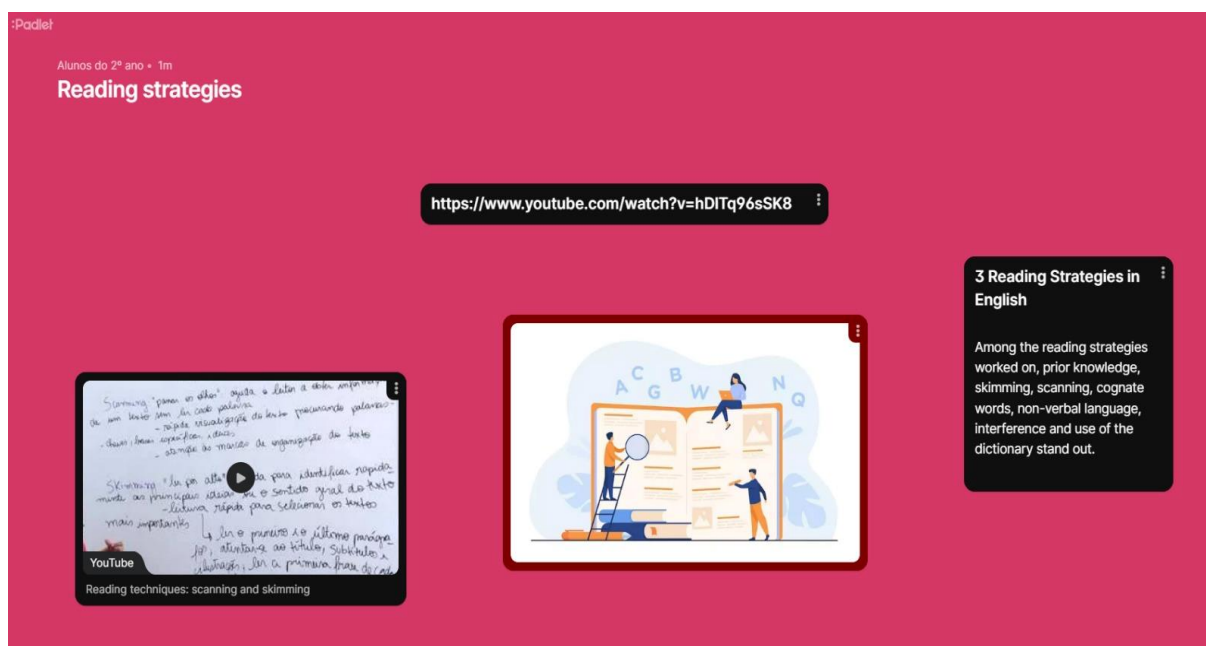
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Essas estratégias contribuem na compreensão de textos em língua inglesa. Os alunos ficaram entusiasmados com a oficina pois acharam um tema relevante quando se trata de interpretação de texto. Alguns alunos do 3º ano Reg4 enviaram no grupo *WhatsApp* comentários sobre suas percepções em relação a essa oficina. O aluno

A58 mencionou: “Muito gratificante aprender sobre as estratégias de leitura que contribuem na compreensão de texto em língua inglesa”, a aluna A70 afirmou: “Achei a oficina top, foi muito produtiva”, enquanto o aluno A79 mencionou: “as aulas sendo muito legais” e a aluna A91 salientou: “Estou gostando muito, pois é gratificante saber estratégias de leitura da língua inglesa”.

Observou-se que os pesquisados realizaram as atividades com muita atenção e interesse por se tratar de estratégias de compreensão de texto em língua inglesa, uma língua que almejam aprender bem. Alguns alunos do 2º ano Reg5 perguntaram ao pesquisador, durante a busca no *Google*, se as definições encontradas estavam corretas e, desta forma, foram construindo os pôsteres no mural do *Padlet*. A Figura 13 mostra um pôster elaborado pela aluna A29 no mural eletrônico da ferramenta *Padlet*.

Figura 13 – Pôster referente a estratégias de leitura



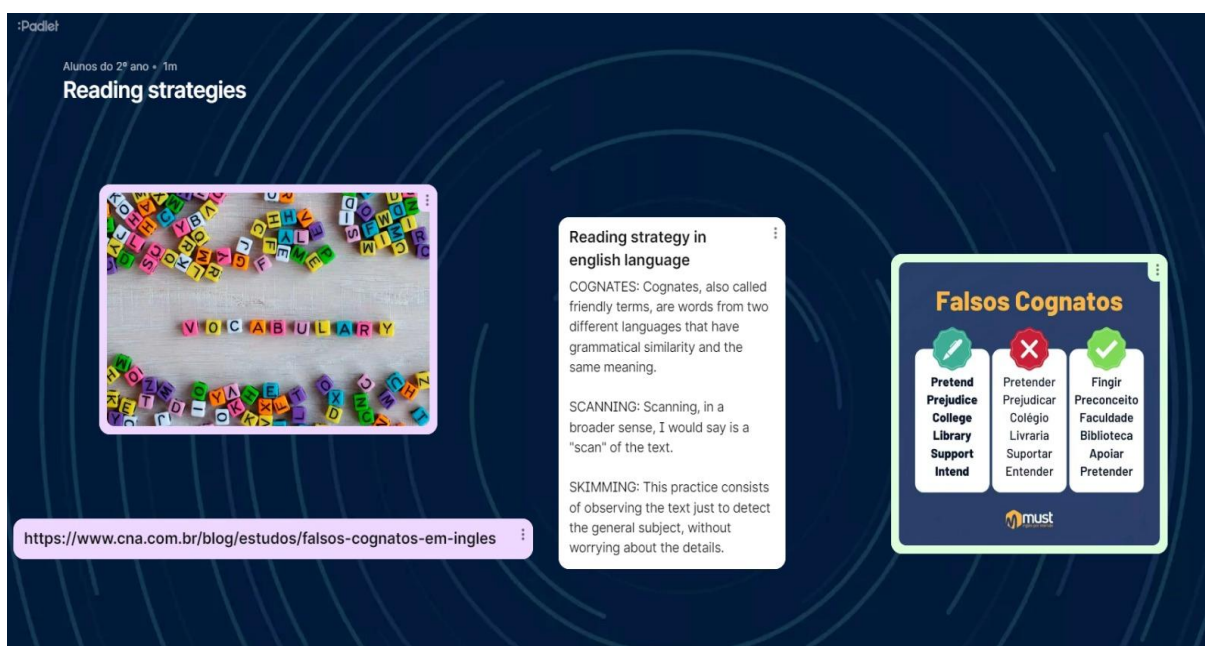
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Outra observação feita por alunos do 2º ano Reg5 é que “aprender uma língua estrangeira é tarefa complexa” (A28), mas “quando são utilizadas estratégias bem definidas, como por exemplo, as estratégias de leitura estudadas, a aprendizagem da língua inglesa pode ser facilitada” (A27). Destacaram também a importância de aprender inglês, como exemplo a aluna A50 que afirmou no grupo do *WhatsApp*:

“Aprender inglês é importante para ter conhecimento ampliado dessa língua podendo ajudar a gente a entender várias coisas que estão em inglês na internet.”

Uma das alunas pesquisadas, A44 do 2º Reg6, afirmou no grupo do *WhatsApp* que: “ao aprender a língua inglesa por meio de aplicativos e estratégias de leitura, os alunos têm mais interesse”. A aluna A38 afirmou: “Aprender inglês é um tanto difícil, pois tem a gramática e tudo mais”, mas segundo a aluna A40, “quando as aulas são interativas ou fogem um pouco do habitual ficam mais interessantes” e “pude aprender que é importante a gente ficar por dentro do inglês e aprendi um pouco mais o inglês” e o aluno A23 mencionou: “A oficina de foi muito boa, nos levou a fazer reflexão sobre nossa aprendizagem em relação as estratégias de leitura”. A Figura 14 mostra a atividade realizada no *Padlet* pelo aluno A32 do 2º ano Reg6.

Figura 14 – Pôster referente a estratégias de leitura



Fonte: Arquivo de pesquisador.

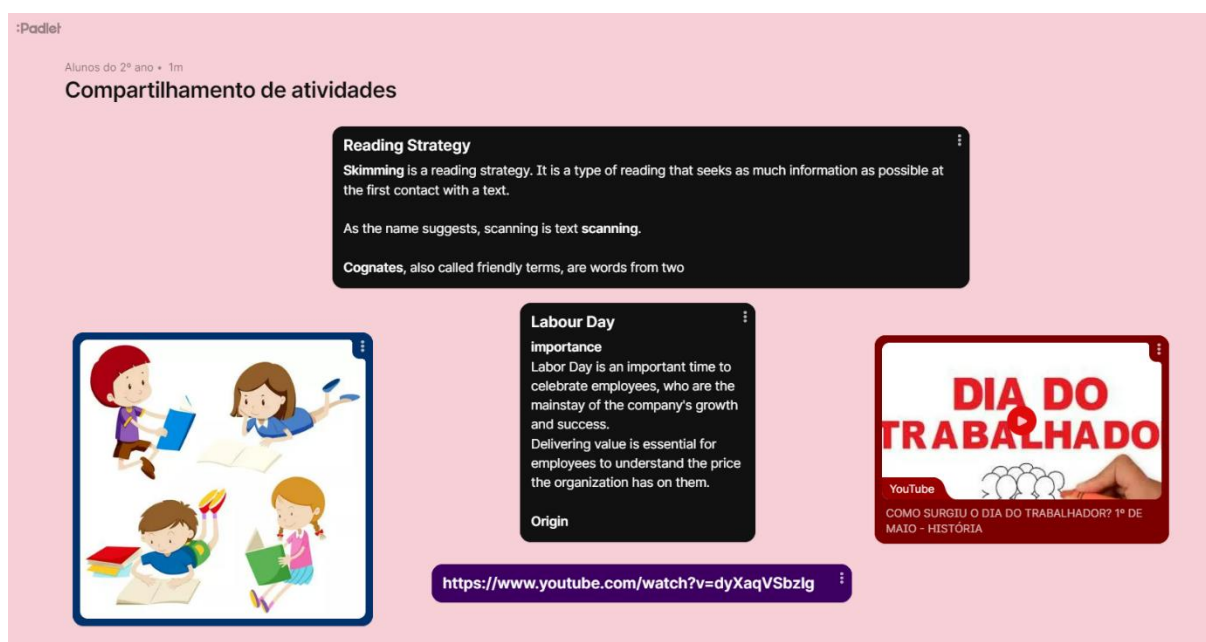
Aos poucos essa oficina foi acontecendo de maneira tranquila, pois os alunos, já começavam a entender mais palavras em inglês e estavam mais ágeis para buscar no dicionário outras palavras que queriam colocar, além de buscar as estratégias de leitura em inglês também.

4.2.6 Oficina 6: as produções em língua inglesa

A Oficina 6 do Projeto *On-Line* de Língua Inglesa, foi realizada na sala informatizada da escola pesquisada, nos dias 9, 10 e 16 de maio de 2023, com alunos do 3º ano Reg4, 2º ano Reg5 e Reg6, do ensino médio, abordando o tema “As produções em língua inglesa nos murais Padlet compartilhados”.

A atividade dessa oficina consistiu em uma apresentação de algumas produções dos alunos que construíram durante as oficinas, em língua inglesa, nos murais que postaram no *Padlet* e enviaram por meio de *link* ou de *Qr code*. A Figura 15 mostra um *print* do mural de uma aluna pesquisada. Nota-se que ela compartilhou estratégias de leitura e sobre o Dia do Trabalho.

Figura 15 – Pôster referente ao compartilhamento de atividades



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Observou-se que o compartilhamento de atividades e a apresentação oral em língua inglesa dessas atividades para os colegas despertou nos alunos o interesse em participarem mais ativamente do aprendizado em língua inglesa. Um pesquisado, o aluno A48 afirmou: “Achei muito dinâmica e divertida a atividade, mas falar ou ler em inglês perante os colegas, confesso que achei meio tenso, embora a gente precise aprender falar em inglês” e a aluna A63 relatou: “A participação nas oficinas é algo

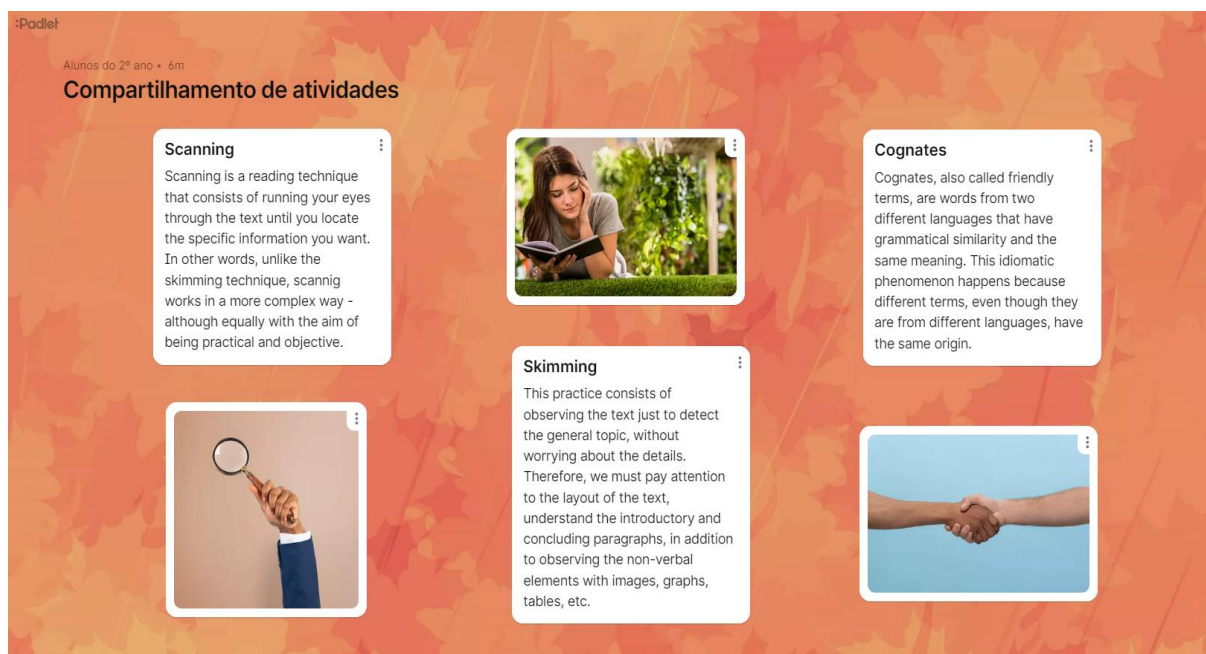
diferente para os alunos. Compartilhar o que já fizemos dessa forma foi incrível. [...] o pior foi apresentar para os colegas, me sinto tímida para falar em inglês”.

Os alunos do 2º ano Reg5 do ensino médio chegaram no ambiente informatizado também fizeram o compartilhamento das atividades desenvolvidas nas oficinas anteriores, e a apresentação oral para os colegas.

A maioria dos pesquisados fez o compartilhamento de suas atividades por meio do QR code, ao invés de fazer via e-mail e/ou envio de *link*. O aluno A21 do Reg5 afirmou: “acho mais fácil e rápido para compartilhar as atividades”. Entretanto, a parte que eles explicitaram ter sido a mais difícil foi apresentar para os colegas. Por exemplo, o aluno A5 mandou esta mensagem no grupo: “Gostei da oficina de hoje, [...] sendo possível compartilhar as técnicas de leitura em língua inglesa com meus colegas, mas apresentar em inglês não domino e dá um frio na barriga, preciso melhorar”.

A Figura 16 mostra um exemplo dessa atividade que foi compartilhada pelo aluno A7.

Figura 16 – Pôster referente ao compartilhamento de atividades



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Ao apresentarem as atividades para os colegas discussões foram levantadas com as perguntas que alguns fizeram. Observou-se que, esses momentos de interação com outros trabalhos possibilitaram aos alunos, fazer comparações

construtivas, refletir como estão em língua inglesa e sobre o que conseguiram produzir em língua inglesa para a aprendizagem ser ampliada.

Assistir à apresentação das atividades desenvolvidas pelos colegas e observar como os colegas estão pronunciando as palavras em inglês, foi considerado interessante por alunos do 2º ano Reg6, como por exemplo, a aluna A28 expressou em seu comentário no grupo *WhatsApp* “essas apresentações em inglês nos ajuda a entender como se pronuncia nesse idioma”.

No grupo do projeto, enviaram mensagens sobre a oportunidade de apresentarem o que fizeram para os colegas. Algumas mensagens reafirmam que sentiram insegurança mesmo quando leram alguma estratégia de leitura em inglês como a aluna A29 “mesmo fazendo a leitura de algo escrito, mas em voz alta para os colegas nos deixa envergonhados” e a aluna A32 “a leitura em inglês precisa de estratégias e assim espero poder compreender melhor e conseguir falar em inglês”

E dessa forma, essa oficina finalizou o Projeto *On-line* em Língua Inglesa e os pesquisados embora apresentassem dificuldades com a pronúncia da língua inglesa participaram ativamente da atividade proposta, apresentando seus trabalhos e discutindo sobre os trabalhos dos colegas.

5 ESTUDOS DA LÍNGUA INGLESA E AS TDIC: análises e resultados

Esta seção traz as concepções dos alunos pesquisados a partir da análise de suas respostas às questões abertas do questionário 2 aplicado ao final do Projeto Online de Língua Inglesa. Para a realização dessas análises, observou-se aspectos colocados por Bardin (2016), para quem realizar a análise de conteúdos implica em levantar unidades temáticas consideradas com categorias de análise que possibilitam a representação dos conteúdos. As categorias temáticas consideradas para análise foram as seguintes: “Dificuldades dos alunos no estudo da língua inglesa”, “Estudo da língua inglesa e as metodologias de ensino”, “Estudo da língua inglesa e inclusão digital”, “Importância da língua inglesa e o papel do docente”, analisadas com base no estudo teórico realizado nesta tese.

5.1 DIFICULDADES DOS ALUNOS NO ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA

A categoria temática “Dificuldades na língua inglesa” representa vários pontos que os alunos pesquisados evidenciam em suas respostas. De acordo com Castro (2020), existe uma gama de dificuldades por parte dos estudantes ao terem contato com a língua inglesa, com por exemplo: a compreensão sobre a construção do significado, como se dá a organização dessa língua em relação à sua língua materna, a escrita em inglês diferenciada da forma como se falam as palavras. Assim, necessário se faz que a escola e docentes recorram a meios que possibilitem que os estudantes compreendam e assimilem os conhecimentos em relação à língua inglesa. Nesse sentido, os alunos pesquisados apontaram que possuem dificuldades no estudo da língua inglesa. Por exemplo,

A24 - Tive algumas dificuldades.

A30 - Não sei ainda o inglês.

A37 - Tive um pouco de dificuldades. Não sei muito bem a língua inglesa, ficando bem difícil.

A39 - Não sei muito a língua inglesa.

A42 - Não entendi muito bem. Não entendo muito a língua inglesa.

A43 - Não manjo muito de inglês.

A46 - Tenho dificuldades em inglês.

A53 - Tenho dificuldade em língua inglesa.

O aluno A2 foi mais específico ao responder que “Não sabia algumas palavras em inglês”, o aluno A9 ao afirmar: “Achei difícil certos assuntos em língua inglesa” e para o aluno A15, a dificuldade reside no fato de ser o inglês “uma língua muito diferente do português”. A46 justifica suas dificuldades afirmando que “a língua inglesa tem muitas regras” e A10 que “Algumas dificuldades foram para conseguir fazer a tradução para o inglês”. São percepções que vão ao encontro dos achados de Acácio (2022), que dentre as dificuldades dos alunos no aprendizado da língua inglesa citaram a dificuldade na interpretação de textos e dificuldade em realizar atividades de oralidade. Afirmam ainda que, alguns professores entrevistados apontaram as seguintes dificuldades dos estudantes do ensino médio: a interpretação textual no Inglês, a compreensão da língua inglesa de modo geral, na pronúncia e no significado das palavras.

De acordo com a BNCC (2018), os diferenciados sujeitos que utilizam a língua inglesa para a comunicação são os estudantes que se encontram nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Esses alunos possuem a língua portuguesa como a primeira língua, entretanto em contextos do mundo real global irão utilizar a LI para se comunicarem com outras pessoas que também não falam a língua inglesa como primeira língua. A BNCC, na introdução do texto referente à Área de Linguagens e suas Tecnologias, no ensino de língua inglesa no ensino médio, o faz nos seguintes termos:

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (Brasil, 2018, p. 481).

Esse documento aborda algumas mudanças, sendo a primeira relativa à compreensão que pessoas do mundo todo têm da língua inglesa, admitindo uma visão de um inglês correto, aquele pronunciado por britânicos ou estadunidenses. A

segunda mudança está ligada à visão mais ampliada de letramento, referindo aos multiletramentos que o mundo digital, no caso da língua inglesa tem mostrado “possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens [...] em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (Brasil, 2018, p. 242). Ao conceber a língua como uma construção social, a pessoa interpreta e reinventa os sentidos de maneira a criar novas formas de identificação e comunicação de ideias, valores e sentimentos. A terceira implicação está relacionada a abordagens de ensino da língua inglesa não devendo relativizar crenças ao situá-la como língua franca. Precisa ser tratada de acordo com seus usos locais e recursos linguísticos relacionados no sentido de construir um repertório linguístico, a ser analisado e disponibilizado ao aluno para a utilização na interação linguística, considerando aspectos da cultura.

Em consonância com as orientações curriculares para o ensino da língua inglesa, apresentadas pela BNCC (2018), algumas respostas dos alunos mostram diferenciados aspectos que consideram precisar melhorar:

A1 - Preciso estudar mais o inglês.

A2 - Sim, preciso estudar um pouco mais sobre a língua inglesa.

A19 - Preciso de fluidez no inglês.

A31 - Sim, eu poderia ter me apresentado melhor em inglês.

O idioma inglês como uma língua internacional, de certo modo “dispensa o ensino em uma variedade padrão” e modifica conteúdos e metas que envolvem a relevância do ensino da pronúncia (Bettoni; Rizzi, 2020, p. 365). De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 242),

[...] ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo.

Ainda de acordo com orientações da BNCC para o Ensino Médio, incluem a necessidade de contextualização das práticas de linguagem de modo a possibilitar aos estudantes a “multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional” (Brasil, 2018, p. 484). Sobre a língua Inglesa para os alunos, a BNCC apresenta:

[...] aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usarem essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social (Brasil, 2018, p. 477).

Em um estudo realizado com estudantes por Bettoni e Rizzi (2020), os resultados mostraram que esses estudantes se preocupavam com a pronúncia. Esses alunos admitiram que o ensino sobre a pronúncia é importante e primordial para uma boa comunicação. Esse entendimento também é percebido em algumas respostas dos alunos pesquisados, como por exemplo,

A45 - Ter mais interesse pelo inglês pode ajudar aprender mais a pronúncia.

A52 - Deveria me empenhar mais para aprender a pronúncia do inglês, o que também pode ajudar na comunicação nessa língua.

Além disso, Bettoni e Rizzi (2020) mostram que os resultados do estudo realizado apontaram que todos os alunos se sentiam insatisfeitos e envergonhados para pronunciar em língua inglesa perante os colegas e consideraram que o estudo da pronúncia de certo modo, poderia deixá-los mais confiantes para falar esse idioma. Esses constrangimentos ao não conseguir falar a língua inglesa foram demonstrados em algumas respostas dos alunos:

A7 - Poderia melhorar meu inglês.

A12 - Sim, acho que a minha forma de pronunciar algumas palavras em inglês, eu tenho dificuldades.

A14 - Poderia melhorar a pronúncia na apresentação em língua inglesa.

A27 - Sim. Preciso melhorar algumas pronúncias de palavras e melhorar o desenvolvimento em apresentar em inglês.

A20 - Necessito melhorar a timidez para falar inglês.

A29 - A forma de falar o inglês, acho que posso aprimorar.

A38 - Melhorar a pronúncia em inglês melhoraria a comunicação com os colegas nas atividades e a aprendizagem dessa língua.

Por meio do estudo formal, segundo afirmam Bettoni e Rizzi (2020), desvios de pronúncia podem ser corrigidos e evitados, o que vem contribuir com a melhoria na compreensão da fala dos aprendentes pela diminuição do esforço para o entendimento por parte do ouvinte. Além disso,

A reflexão sobre crenças e práticas de professores em relação à pronúncia, de forma a entender as suas próprias práticas e as práticas dos estudantes, também é necessária. É possível que se o professor não demonstra interesse por pronúncia e não a aborda em suas aulas, o estudante não tenha interesse e talvez sinta certa repulsa pelo estudo de pronúncia ou de aspectos relacionados à mesma (Bettoni; Rizzi, 2020, p. 369).

Outra consequência no ensino da pronúncia é a considerável melhoria dos estudantes no que se refere à habilidade relacionada à compreensão oral, sendo que, há uma relação positiva entre produção e percepção em uma segunda língua (Bettoni; Rizzi, 2020).

Com o crescimento do uso da língua inglesa para comunicação internacional, as necessidades de objetivos dos aprendizes, no que diz respeito a pronúncia, deixaram de estar relacionados à aquisição de um falar próximo ao de um nativo. Hoje, busca-se a capacidade de se comunicar com uma pronúncia clara e compreensível, tanto interações com falantes nativos do idioma, quanto em interações com outros falantes estrangeiros (Martins; Farias, 2016, p. 68).

Desta maneira, sendo a língua inglesa considerada uma língua internacional, os falantes não necessitam falar próximo a fala de um nativo, mas de modo que sua fala nessa língua seja compreensível. No entendimento de Silva (2019), na realidade, o ensino da língua inglesa deixa de ser um trabalho complexo ao ter como proposta que esses estudantes reflitam que não necessitam focar na utilização da língua com fundamento no falante que é nativo padrão, visto que se trata de uma língua heterogênea.

Para Silva (2019), o ensino e a aprendizagem da língua inglesa implicam em focar na relevância desse idioma para a comunicação com outros que falam o inglês e não são nativos. Nas respostas dos estudantes pesquisados, observa-se que percebem a necessidade de melhoria ao falar em inglês:

A42 - Sim, melhorar a fala em inglês vai me fazer mais confiante.

A43 - Sim, preciso melhorar na fala em inglês, melhorar minha dicção.

A44 - Sim, melhorar minha fala em inglês, minha pronúncia.

A48 - Sim, acredito que posso melhorar em muitos aspectos em relação à língua inglesa, essencialmente na pronúncia.

A51 - Melhorar a pronúncia em inglês.

A53 - Preciso desenvolver mais minha técnica de apresentação em inglês, minha pronúncia nessa língua.

Existem outras variedades da língua inglesa que necessitam ser mostradas aos estudantes pelo professor, conforme defende Silva (2019), de maneira que consigam desenvolver habilidades receptivas e de entendimento, bem como os assuntos trazidos para o espaço da aula, os quais podem envolver questões sociais de alcance mundial. Nessa perspectiva, faz-se necessária uma conscientização a respeito da função das línguas na sociedade e, especificamente, da língua inglesa como uma língua que possibilita a comunicação em âmbito global (Silva, 2019).

O ensino de uma língua estrangeira (LE) pelo viés intercultural transcende o ensino de estruturas linguísticas e adentra o universo das estruturas sociais nas quais se funda a própria língua. Além disso, por meio dos aspectos culturais, o aprendiz pode compreender as escolhas estruturais de outros sistemas linguísticos para dar conta do mesmo significado, sem que haja julgamento de valor, uma vez que a descoberta de inúmeras possibilidades de dizer enriquece os falantes e os torna mais aptos a participar do desafiador jogo social permeado pela linguagem (Silva, 2019, p. 159).

Assim, para essa autora, a função do professor de língua inglesa é o de participar da formação dos estudantes no sentido de serem cidadãos capazes de lidar com todas as maneiras de falar inglês, ou seja, dentre os muitos obstáculos, o docente, sob uma visão da interculturalidade necessita impulsionar os estudantes a reconhecerem a língua inglesa em suas particularidades formais, contextuais e culturais (Silva, 2019). Talvez o primeiro passo, no caso dos estudantes do ensino médio, participantes desta pesquisa, seja o de reconhecerem as dificuldades e necessidades enfrentadas na aprendizagem desse idioma:

A1 - Não sei falar em inglês direito.

A21 - Na fala, mas isso é algo ruim até em português, então... é...

A22 - A dicção preciso melhorar.

A24 - Preciso melhorar a pronúncia no inglês.

A34 - Não consigo falar em inglês (nem em português direito, por causa da dicção).

A39 - Infelizmente não sei pronunciar as palavras em inglês.

A reflexão a respeito de crenças e práticas de docentes relacionadas à pronúncia, de maneira a compreender as suas próprias práticas e as vivências dos estudantes, também é primordial no ensino da língua inglesa. Para Bettoni e Rizzi (2020), nessa perspectiva, é possível que se o docente não apresenta interesse por pronúncia e não a abarca em suas aulas, o aluno não ter interesse e sentir aversão por estudar pronúncia ou aspectos inerentes.

De acordo com Lima (2021), o uso da língua inglesa está relacionado ao compreender agir por meio dela, isto é, a comunicação de modo adequado, em contextos diferenciados. Desta maneira, envolve desenvolver funções elementares como o ato de cumprimentar, identificar, solicitar, agradecer e emitir informações. Sendo assim, envolve interação, linguagem autêntica e contexto cultural. Nesse contexto, a habilidade oral está relacionada a uma atividade de comunicação desenvolvida na ação comunicativa. Como por exemplo, as respostas dos alunos refletem como a atividade de autoapresentação com o *Padlet* os auxiliou no desenvolvimento de aspectos da comunicação na língua inglesa:

A27 - Porque é uma forma simplificada de me apresentar em uma língua diferente desenvolvendo minha pronúncia, e talvez algum dia eu realmente precise me apresentar desta forma.

A28 - Ajuda na aprendizagem do inglês e ajuda a desenvolver a pronúncia e a escrita.

A relevância de outras habilidades também necessita ser considerada, porém a comunicação, intimamente conectada à compreensão, precisa de mais atenção, visto que é importante para os falantes se comunicarem e isso quase não acontece na construção da aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas. Dessa maneira, a expressão oral é uma habilidade produtiva e considerada difícil de desenvolver. Essa habilidade é composta de fatores como: pronúncia, fluência, correção gramatical, riqueza de vocabulário, e competência discursiva (Lima, 2021). Para alguns dos alunos pesquisados, a gramática é também primordial na aprendizagem da língua inglesa:

A29 - A autopresentação é uma forma de falarmos sobre nós e aprendermos a língua inglesa, gramática e pronúncia.

A32 - Quero melhorar na gramática da língua inglesa.

No ensino da língua inglesa na escola, segundo entendimento de Almeida (2020), tanto na fala quanto na grafia, o que mostra ser uma oportunidade de ampliação das expectativas e ações docentes e discentes nos processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa. Alguns estudantes pesquisados referiram às dificuldades na fala, grafia ou escrita na língua inglesa:

A25 - Melhorar a fala em língua inglesa.

A26 - Preciso melhorar a fala em língua inglesa.

A43 - Na fala na língua inglesa eu me enrolo todo.

A33 - Acredito que na hora de falar em inglês eu precise melhorar.

A54 - Pesquisar mais a fundo sobre a pronúncia, forma e escrita em inglês.

Conforme Almeida (2020), o professor pode utilizar ferramentas tecnológicas disponíveis no cenário educacional, aproveitando as oportunidades que os alunos têm de acessar a *internet* para propor atividades em que os alunos se envolvam, pesquisem e transformem significativamente a aprendizagem da língua inglesa.

É comum nas aulas de inglês, os estudantes perguntarem como que tal palavra pode ser pronunciada em inglês. Sendo assim, seria construtivo se o professor propiciasse aos estudantes situações de aprendizagem em que pudessem fazer perguntas em inglês, de maneira a instigá-los na produção oral. Trata-se de uma atividade que possibilita ao estudante adquirir vocabulário e compreender a classe de palavras a qual o termo pertence (Lima, 2021).

De acordo com Lima (2021), o ensino de língua inglesa no espaço escolar envolve quatro habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, quais sejam: escrever, ler, falar e ouvir. No processo de aprendizagem da língua inglesa o desenvolvimento dessas habilidades necessita ser realizado de modo equilibrado, haja vista que, para a construção de uma aprendizagem efetiva da língua inglesa é importante que haja a compreensão do educando sobre todas essas habilidades.

Sendo assim, pode afirmar que o uso da língua inglesa está relacionado ao saber utilizá-la, isto é, comunicar-se de modo adequado em contextos diferenciados da vida (Lima, 2021). No que tange ao *speaking*, o estudante desenvolverá a fala, e entenderá não apenas a utilização da gramática na oralidade, mas essencialmente, aspectos linguísticos e características próprias da língua (Lima, 2021).

Segundo Castro (2020), há metodologias de ensino que envolvem o estudo de diferenciados textos em inglês que podem auxiliar os estudantes na compreensão dessa língua. Os discentes pesquisados tiveram essa percepção:

A31 - É uma forma sair do seu conforto e aprender inglês participando, ir além do que já sabia, aprender novas palavras e frases.

A32 - Fazer apresentações em inglês e me comunicar com meus colegas em inglês foi muito interessante.

A42 - Porque aprendi alguma coisa em inglês participando da aula e pesquisando na internet.

No que se refere ao ensino da língua inglesa, a percepção de que as metodologias ativas podem ser complementares às metodologias que já são usadas nas aulas se torna necessária, pois estão centradas no desenvolvimento do aluno a partir de sua participação ativa, podendo ser aliadas às TDIC, na aprendizagem da língua inglesa (Nascimento; Oliveira-Melo, 2022). Alguns alunos referem a essa experiência:

A38 - Novas experiências participando do aprender língua inglesa.

A43 - Experiência nova para aprender inglês.

A45 - Várias experiências, aprender inglês com tecnologias.

Em consonância com o entendimento desses autores, Silva (2019) também referiu à construção da aprendizagem da língua inglesa, evidenciando ser preciso focar na busca de metodologias de ensino que possam propiciar aos estudantes o desenvolvimento dessa língua. Afirmou ainda que, nesse contexto, o papel da instituição escolar é incorporar métodos de aprendizado que são cotidianos dos estudantes ao que está sendo ensinado nas aulas, como por exemplo, a utilização de mídias digitais por esses educandos por meio das quais podem se comunicar com outros falantes da língua inglesa, objetivando compartilhar princípios e conceitos.

Algumas respostas dos alunos pesquisados estão em acordo com o que é abordado por Santiago (2019), ao afirmar que aplicativos *on-line* podem proporcionar a integração de diferentes códigos semióticos, como: imagem, fala e escrita, o que exige uma combinação de sentidos humanos para proporcionar a significação do que está sendo acessado. Nesse viés, a comunicação em inglês abarca outras fontes semióticas além daquilo que está relacionado ao recurso linguístico.

A48 - Eu pude rever meus conhecimentos a respeito do que sei e o que ainda posso aprender sobre a língua inglesa.

A56 - Foi interessante e divertido apresentar aquilo que gostamos em inglês.

A51 - Pois era algo novo aprender inglês com tecnologias.

Nessa perspectiva, Oliveira (2012) relata que, trabalhar com os gêneros textuais pode contribuir com a comunicação de uma falante em determinado contexto e objetivo. Assim, ao trabalhar o gênero pôster com os alunos pesquisados, proporcionando-lhes a oportunidade de produzirem uma autoapresentação com o uso

do *Padlet*, puderam desenvolver habilidades e competências no aprendizado da língua inglesa. Pode-se citar como exemplos, as respostas:

A16 - Possibilitou melhorar minha criatividade no estudo da língua inglesa de diferentes formas, bem legal

A22 - Pesquisar em dicionário on-line ampliou meu vocabulário da língua inglês, aprendi novas palavras para colocar no pôster.

A47 - Porque aprendemos bastante o inglês dessa forma, tendo que pesquisar, traduzir e escrever e fazer o pôster.

A53 - Porque facilita na aprendizagem na língua inglesa participar assim.

A55 - Aprendi palavras novas durante a pesquisa, podendo entender mais um pouco do que eu sabia dessa língua.

Dessa maneira, no que tange aos gêneros textuais eles podem ser admitidos como uma produção dos alunos para a comunicação que tem objetivos comuns, seja na forma escrita ou oral. Sendo assim, no âmbito das práticas metodológicas, a comunicação pode ser considerada um evento multimodal e acontecer não somente por meio de palavras, mas de outros recursos semióticos, por diferenciados meios, inclusive o digital (Barbosa; Araújo; Aragão, 2016).

5.2 ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA E AS METODOLOGIAS DE ENSINO

Segundo Floridi (2015), aplicações diferenciadas em espaços adaptativos e personalizados proporcionam que uma quantidade de dados seja armazenada, compartilhada e usada por diferentes pessoas, por meio de variados suportes digitais via *internet*. No entanto, tem sido um objetivo do processo educativo, a instrução para que, na construção do conhecimento, os jovens consigam ter autocontrole da concentração.

Nesse contexto, analisar a categoria temática “Metodologias de ensino no estudo da língua inglesa” implica considerar a importância do aprendizado desse idioma para os alunos do ensino médio, participantes deste estudo. Implica ir mais além, considerando a evolução tecnológica e as ferramentas digitais que podem integrar as metodologias de ensino. Para Moreira e Schlemmer (2020), na sociedade midiática, em evolução constante, as ferramentas digitais são meios que possibilitam

o desenvolvimento de aprendizagens ao serem conectadas na *internet*, podendo o processo educacional integrar essas tecnologias.

Uma mudança de práxis pedagógica necessita considerar uma educação interligada com o desenvolvimento tecnológico, entretanto, uma educação *OnLIFE* demanda ações pedagógicas dinâmicas e fundamentadas dos envolvidos na educação. Pode ser observado que alguns dos alunos pesquisados conhecem e utilizam as tecnologias digitais presentes na *internet para estudo de inglês*, conforme se constata em algumas respostas:

A19 - Tive facilidade em aprender inglês mexendo na internet e sites.

A33 - Já tinha alguns conhecimentos de inglês, e soube associar um pouco nos pôsteres do Padlet.

A34 - Achei diferente e gostei da ideia de utilizar o Padlet para as aulas de língua inglesa.

A36 - Gostei de aprender inglês assim, pois já uso a plataforma Padlet no dia a dia no trabalho para realizar serviços em conjunto com os colegas.

Nesse viés, as TDIC podem agregar em uma educação pautada no digital, podendo corroborar com os processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, as TDIC isoladas não provocam mudanças significativas. Há de se atentar para a necessidade de orientar os alunos em relação aos riscos de uso de plataformas, essencialmente em relação à disponibilização de seus dados nesses ambientes e possível utilização pela plataforma (CGI, 2022). Nas oficinas, o pesquisador/professor orientou os alunos a esse respeito, quando a atividade solicitava que realizassem buscas na *internet* e mesmo para que não colocassem, na plataforma *Padlet*, *login* e senhas que já eram utilizados por eles ou pelas suas famílias em bancos, por exemplo.

Nas práticas pedagógicas, aproveitar os benefícios da evolução das TDIC, implica repensar a educação. Assim, não é utópico considerar essas tecnologias como um meio de inovação de trajetórias de aprendizagem (Moreira; Schlemmer, 2020). Na percepção dos alunos pesquisados aprender a língua inglesa integrando as tecnologias digitais e *internet* nas aulas, trouxe dinamismo para esse processo. Para o aluno A15, esse dinamismo se deu “porque foi uma atividade diferente que nenhum professor tinha dado, porque foi uma atividade interessante.” A aluna A14 afirmou sobre a praticidade de aprender a língua inglesa com uso de tecnologias: “Achei bastante prático aprender inglês utilizando o *Padlet*.” E o aluno A17 mencionou ter gostado de aprender inglês dessa forma, “pois foi diferente”.

As metodologias de ensino em que os alunos participam ativamente das atividades, podendo tomar decisões e avaliar, vivenciar oportunidades de desenvolvimento da criatividade e autonomia são imprescindíveis na educação (Moran, 2018).

A10 - Porque com o Padlet foi uma aula diferenciada de língua inglesa.

A11 - Porque são experiências novas, aprendizados novos e tenho certeza de que irá me ajudar, mais para frente, na língua inglesa.

A12 - Pois foi uma atividade que nos tirou da rotina de estudar inglês só com o livro e caderno.

As metodologias ativas podem oportunizar aos alunos a construção do conhecimento de maneira colaborativa. A colaboração em projetos que abarquem elementos advindos de suas experiências, possibilita a resolução de problemas, conforme defende Moran (2018). Algumas respostas dos alunos mostraram suas percepções sobre aprender inglês por meio de metodologias diferenciadas:

A18 - Porque eu pude observar minha história, nessa atividade de auto apresentação.

A19 - Foi uma experiência diferente aprender novas palavras em inglês.

A20 - Gostei muito de estudar inglês com dicionário na internet.

A21 - Foi algo diferente e curioso elaborar um mural com tudo em inglês pesquisando na internet.

Essa metodologia possibilita aos estudantes o desenvolvimento de pensamento crítico, com o conhecimento dos variados modos para efetivar determinada tarefa (Moran, 2018), pois viabiliza aos educandos desenvolverem diferentes trajetórias para a realização de uma atividade. Para alguns alunos, metodologias que tiram eles da rotina auxiliam interagir e participar:

A24 - Porque achei uma atividade diferente de usar livro de inglês, pois pude pesquisar no tradutor e o dicionário inglês português na internet.

A26 - Porque aprender inglês em uma aula diferente das outras despertou mais interesse.

A33 - Foi um tipo de aula diferente, estudando inglês assim usando a internet.

A36 - Com o Padlet, a aula saiu do padrão diário, e a gente participou bastante, até tivemos que falar em inglês.

Isto está em consonância com Santos e Karwoski (2018), ao mencionarem que os alunos do ensino médio, nas aulas de inglês, podem participar de atividades que

abordem conteúdos programáticos com mais empenho e entusiasmo se lhes forem propiciadas práticas pedagógicas com foco em metodologias de ensino em que possam atuar com autonomia.

A atuação ativa desses alunos, em diferenciados ambientes presenciais e virtuais, fundamentando-se na pedagogia dos multiletramentos integrada ao uso de aplicativos, pode auxiliar na aprendizagem. Essa integração do estudo da língua inglesa, metodologia de ensino e tecnologias digitais, estava evidente em algumas respostas dos pesquisados:

A2 - Aprender mais sobre a língua inglesa e de um jeito diferente e divertido em sala de informática, foi bem legal!

A3 - O interessante é que o que a gente não sabia palavras diferentes para a atividade de língua inglesa, mas podia pesquisar na internet e todos participaram.

No entendimento de Gaydeczka e Karwoski (2015), a presença das TDIC implica em atitudes do professor ao assumir um papel de mediador e orientador em sala de aula, visto que o docente não mais é o único que detém as informações. Nesse contexto, as “práticas de multiletramentos são aquelas em que o uso das novas tecnologias privilegia formas mais profundas de aprendizagem; são práticas em que o criar e o fazer conectam os conteúdos curriculares com o ‘mundo real’” (Gaydeczka; Karwoski, 2015, p. 155). No entanto, é necessário avaliar contribuições, riscos e mudanças inerentes à cultura digital, à integração das TDIC na educação.

Em consonância à realidade vivenciada por esses alunos nessa oficina, Oliveira e Damasceno (2021) referem que o espaço virtual e as plataformas digitais podem proporcionar a utilização de metodologias inovadoras de ensino que incentivam a criatividade, desenvolvimento da autonomia e a colaboração. Assim, essas tecnologias podem ser benéficas ao processo educativo, entretanto, demandam que os docentes estejam atualizados em relação aos conhecimentos tecnológicos sobre ferramentas que podem ser usadas na educação. Além disso, precisam atentar-se aos riscos que tanto o docente quanto os alunos ficam expostos ao entrarem em sites e plataformas e colocarem seus dados que podem ser usados indevidamente sem autorização do usuário, como mostra Almeida (2018).

Führ (2019) afirma que o cenário colocado pelas TDIC demanda práticas pedagógicas dos docentes que admitam metodologias de ensino inovadoras que possibilitem aos alunos atuarem como cidadãos ativos no ambiente escolar,

integrando essas tecnologias no processo educacional de forma alinhada às demandas postas pela sociedade da informação.

Nesse contexto, os multiletramentos envolvem uma multiplicidade de semioses, linguagens e mídias utilizadas na criação de significados para os textos multimodais, produzidos em uma pluralidade cultural dos autores desses textos e de seus leitores. De acordo com afirmativa do aluno A13, utilizar esses diferentes recursos torna a aula de língua inglesa mais dinâmica: “achei que estudar a língua inglesa em outro ambiente e utilizando textos, imagens e links é uma maneira mais dinâmica e contribui para a gente aprender”. Para o aluno A18, “Gostei muito de aprender inglês com o Padlet, é uma ferramenta de fácil utilização” e o aluno A1 mencionou *“Foi uma forma nova de aprender o inglês. Eu nunca usei o Padlet”*.

Para Führ (2019), na educação da atualidade precisa-se de docentes com conhecimentos básicos tecnológicos que possibilite a esses profissionais auxiliarem na formação dos alunos, em um processo educacional que vise a autonomia na aprendizagem, metodologias ativas de ensino, contextualização e flexibilidade com currículo, utilização de plataformas virtuais de aprendizagem, ambientes colaborativos, por exemplo.

Para Fava (2014), de maneira que aconteça a aprendizagem por parte do educando, o professor precisa modificar as metodologias de ensino de forma que os alunos possam construir a aprendizagem diante das inúmeras informações a que têm acesso no mundo virtual. Para alguns dos alunos:

A54 - A aula de inglês com tecnologia é uma forma diferente, mas que foi interessante poder ampliar meu vocabulário pesquisando palavras que eu queria na internet.

A8 - Foi um pouco difícil a aula de língua inglesa, pois tive que falar em inglês para apresentar, mas achei superbacana e uma forma de aprender melhor.

Para Fürh (2019), essas transformações demandam que a educação possibilite que os conteúdos programáticos a serem ensinados, metodologias de ensino e envolvimento dos docentes, conversem entre si. Tem-se como obstáculo da educação, transformar a organização curricular diante da fragmentação do conhecimento, o que pode ser auxiliado pelo conhecimento tecnológico do docente de modo a atuar em metodologias de ensino que auxiliem diante das exigências colocadas pela educação na atualidade.

A construção da aprendizagem da língua inglesa se mostra como essencial devido à sua importância por se tratar de um idioma que expande o acesso à informação.

A4 - Aprendi várias coisas novas da língua inglesa, muito importante.

A5 - Aprendi muitas coisas da língua inglesa e do aplicativo.

A46 - Interessante aprender a língua inglesa, não só escrever, ler, mas também montar um mural nessa língua.

Rosa e Rosa (2020) mencionam que, por acharem o inglês uma língua difícil e que apresenta inúmeras regras, alguns alunos mostram resistência em relação a aprender o idioma. No entanto, consideram que a integração de metodologias de ensino nas práticas pedagógicas que estabeleçam compromisso com a construção do conhecimento de língua inglesa, pode-se oportunizar aprendizagens importantes e de qualidade nos espaços de aula.

Nesse viés, Silva (2019) sugere que, em relação à aprendizagem do inglês, a utilização de metodologias de ensino que corroborem o desenvolvimento desse idioma pelos alunos é necessária. As metodologias ativas contribuem para uma participação efetiva dos alunos na produção do conhecimento, de maneira flexível e interligada. No mundo tecnológico, a união de metodologias ativas pode oportunizar uma flexibilização no processo educacional e trazer benefícios para a educação. (Bacich; Moran, 2018). Alguns alunos explicitaram

A6 - Aprender inglês em uma dinâmica dessemelhante das iguais foi muito legal!

A7 - Estudar a língua inglesa em uma aula diferente foi bacana, aprendi a falar palavras diferentes ouvindo pronúncia dessas palavras na internet, gostei.

A44 - Achei diferente a aula de língua inglesa com o Padlet, mas pude aprender pesquisar no dicionário on-line, usar tradutor e buscar links do tema das oficinas.

Nesse sentido, o papel do espaço escolar é integrar métodos pedagógicos que fazem parte da rotina dos estudantes ao contexto das aulas, essencialmente aqueles que possibilitem o contato desses estudantes nos meios digitais com grande número de falantes da língua inglesa.

De acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017), as metodologias ativas proporcionam oportunidades para os discentes participarem de atividades de maneira mais colaborativa e ativa. Isto é, essas metodologias viabilizam mais empenho dos

estudantes no desenvolvimento das atividades e nas conexões com o que está sendo ensinado, proporcionando-lhes ser os atores principais do processo educativo. De acordo Bacich e Moran (2018), essas metodologias valorizam as diferenciadas formas de aprendizagem dos alunos, respeitando seu próprio ritmo, estilo e tempo. Participar ativamente das oficinas realizadas foi unânime em relação aos alunos pesquisados. Eles colocaram suas percepções sobre essa experiência:

A8 - Foi uma forma de aprender mais sobre a língua inglesa.

A9 - Gostei muito de aprender mais do inglês, com tradutor e dicionário da internet.

A23 - Tive não dificuldades, sou expert em falar inglês e em mexer com internet.

Por meio de metodologias ativas de ensino, o aluno pode atuar, pensar e construir conhecimentos referentes aos conteúdos curriculares, bem como refletir sobre as ações realizadas no processo de aprendizagem e interagir com o professor e seus pares. Desta forma, essas metodologias são alternativas pedagógicas que têm como foco a produção do conhecimento pelo educando, com ênfase em sua participação e aprendizagem por meio da pesquisa e resolução de problemas (Bacich; Moran, 2018).

5.3 ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA E INCLUSÃO DIGITAL

Analisar a categoria “estudo da língua inglesa e inclusão digital” implica pensar em outras formas de educação, além dos muros da escola e do conceito de aula presencial, visto que, pode-se contar com recursos digitais que propiciam um espaço do ensinar e do aprender, em uma iniciativa educacional *OnLIFE* (Floridi, 2015). Para os autores Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021), as TDIC promovem mundos diferentes que podem auxiliar os estudantes na aprendizagem.

A inclusão digital proporciona aos alunos lidarem com diferenciadas tecnologias em seu cotidiano e muitas dessas tecnologias podem ser auxiliares em atividades propostas pelos professores, seja para desenvolverem em sala de aula ou para realizarem em outros ambientes, como os virtuais, por exemplo. Para Santos e Karwoski (2018), essas tecnologias estão integradas no cotidiano de muitas pessoas,

o que implica a necessidade de uma educação que considere o meio digital, podendo contribuir no conceito nos processos de aprendizagem dos alunos.

Observou-se nas respostas de alguns dos estudantes pesquisados que o fato de já estarem familiarizados com tecnologias digitais puderam se dedicar ao aprendizado da língua inglesa.

A1 - Porque aprendi muitas coisas de língua inglesa pois já sabia mexer no Padlet.

A48 - Pude aprender palavras e frases em inglês pois foi fácil mexer no Padlet, uma plataforma flexível.

A5 - As informações em língua inglesa para construir o pôster estavam de fácil acesso na internet.

A6 - Aprendizado rápido de novas coisas de língua inglesa, por ter facilidade em mexer com essa tecnologia.

A56 - Não sabia as palavras que queria usar em língua inglesa, mas tive ajuda do professor e também facilidade de desenvolver edições no Padlet. Preciso estudar mais o inglês.

Ao impactar os processos educacionais, as tecnologias digitais demandam que professores estejam sempre com seus conhecimentos tecnológicos atualizados. Entretanto, as TDIC sozinhas não transformam a educação. Sendo assim, as práticas pedagógicas para expandir os benefícios dessas tecnologias na educação implicam em mudanças na maneira de como se pensa a educação.

Rodrigues e Almeida (2023) afirmam que as tecnologias digitais podem potencializar formas diferentes de mostrar o pensamento e poder cultural, político e social de grupos marginalizados, além de possibilitar a dinamização de ações em equipes relacionadas aos problemas enfrentados na sociedade. Conforme defendem essas autoras, ao serem utilizadas com esse objetivo, essas tecnologias podem ser consideradas como elementos socioculturais voltados à inclusão e proporcionar a diversidade, com reflexões de maneira crítica e cidadã. Nesse sentido, a ideia de tecnologia é expandida para além de recursos tecnológicos para obter o patamar de um bem cultural relacionado ao exercício de colaboração cidadã. Neste estudo, ao proporcionar aos alunos participantes a realização de diversificadas atividades com uso de tecnologias que os auxiliaram na compreensão da língua inglesa, foi-lhes possibilitado agir com autonomia e criticidade nos processos de aprendizagem desse idioma, o que pode contribuir para a inclusão digital e social desses alunos.

A multiplicidade de mídias permite o estudo em espaços diferenciados de modo integrado. Dessa maneira, a relação entre as tecnologias digitais e a construção de significados é importante para a seleção do que vai ser utilizado e produzido pelos alunos, conforme menciona Liberali (2022). Nesse sentido estão algumas das respostas dos alunos pesquisados quando referiram às atividades realizadas nas oficinas do Projeto *On-line* de Língua Inglesa:

A13 - Já estar ambientado com o programa facilitou aprender novas palavras em língua inglesa, ainda mais podendo pesquisar no dicionário na internet.

A16 - Pois me ajudou a buscar a criatividade para montar o pôster pesquisando links, dicionário, imagens e textos. Diferente aprender assim, mas achei bem legal.

A37 - Com esse aplicativo aprendi algumas coisas boas em inglês ao fazer as atividades com os colegas em grupo. Muito bom. Padlet é um aplicativo que nunca eu tinha ouvido falar.

A52 - Algo novo foi aprender inglês desta forma. Pesquisar na internet textos que tinham links que levavam até figuras e vídeos foi interessante.

Para Liberali (2022), textos que demandam a leitura de recursos semióticos mostram que a multimodalidade passa a ser relevante por colocar seu foco na utilização de recursos semióticos diferenciados, selecionados por aqueles que constroem os textos.

Nesse viés, Santos e Karwoski (2018) afirmam que os textos que dependem de variados recursos para sua compreensão, viabilizam designs e a integração do currículo com base nos multiletramentos. Conseguir atender a diversificação de formas de texto no meio digital implica o entendimento e o domínio competente dos diferentes tipos de representação que estão se evidenciando como significativas no âmbito da comunicabilidade, como por exemplo, a relação das imagens com os textos escritos (NLG, 1996, tradução nossa). Alguns alunos perceberam essa variedade de formas para entender um tema em estudo:

A34 - Consegui fazer facilmente as atividades em língua inglesa, podendo pesquisar na internet imagens, vídeos, links e fazendo tudo em grupo, cada um dando uma ideia, muito massa.

A2 - Algumas partes das atividades confundi palavras usadas nas frases, mas os colegas deram ajuda, fora isso foi tranquilo. Não conhecia essa tecnologia e assim para mim foi difícil entender tudo de uma vez.

Essa realidade colocada pelos alunos mostra que alguns ainda encontram muitas dificuldades diante das demandas colocadas pela sociedade. Isto mostra a pressão sofrida pelas instituições escolares no sentido da necessidade de ajustamento do ensino, de maneira a atender às exigências que a sociedade impõe, em relação ao mundo digital. Assim, os discentes necessitam, lado a lado com docentes, desenvolverem a autonomia e a crítica no que tange a integração dessas tecnologias, em suas práticas para que tenha uma formação que englobe os conhecimentos tecnológicos.

A51 - Eu tive dificuldades, por não saber inglês direito e porque o Padlet é uma nova ferramenta para mim. Foi bom para ver que tenho que estudar mais um pouco para chegar lá.

A53 - Para mim foi bem difícil, porque não tenho muita habilidade e não sei inglês direito, sei poucas palavras. Preciso estudar mais para conseguir falar e entender.

Essas afirmativas dos estudantes mostram que não basta oferecer acesso às tecnologias digitais, necessitando do acompanhamento e estímulo constante dos docentes, oferecendo oportunidades para que possam desenvolver a criticidade e a ressignificação dos conteúdos estudados. Conforme defendem Rodrigues e Almeida (2023), quando as tecnologias digitais são utilizadas com propósitos de inclusão e promoção da diversidade podem ser consideradas componentes socioculturais. Para essas autoras, ofertar acesso a conteúdos, redes sociais e plataformas, não é condição suficiente para uma formação que construa significado, problematize e provoque reflexões no contexto da cultura digital. É preciso que a educação básica e outros níveis de educação proporcionem aos estudantes, espaços para o desenvolverem o pensamento crítico e aos professores, uma formação que subsidie prática pedagógicas e contextos que proporcionem experiências com reflexão e ressignificação dos conceitos estudados.

Alguns alunos explicitaram em suas respostas que as atividades envolveram conhecimentos de língua inglesa e de tecnologias de forma integrada, em ambientes diferenciados dos que estão acostumados. Alguns não tiveram dificuldades, como o aluno A25 “Eu achei tudo bem fácil, tenho facilidade no inglês, pois estudo em músicas e filmes da internet” e a aluna A54 “Aprender língua inglesa no computador facilitou o trabalho”. Outros não tiveram dificuldades em usar tecnologias, mas reconheceram que precisam aprender mais a língua inglesa:

A26 - É fácil de mexer no Padlet, mas difícil eu acho é falar em inglês, me apresentar em inglês achei tenso demais.

A31 - Questão de habilidade nessas tecnologias, isso eu tenho, mas vi que preciso estudar mais o inglês, sei pouco demais.

A55 - A língua inglesa é difícil de aprender, falar inglês também, mas essa plataforma é muito simples e de fácil acesso.

A38 - Porque foi muito mais fácil fazer as atividades com a internet e no computador. Na internet tinha muita coisa do que a gente queria para pôr no pôster. Achei difícil foi apresentar sobre mim em inglês.

As tecnologias digitais viabilizam que a aprendizagem dos estudantes aconteça em espaços diferenciados, inclusive fora da escola. Esses estudantes se mostraram empenhados em aprender a língua inglesa por meio das metodologias que integravam ferramentas tecnológicas. Suas respostas evidenciaram que muito há ainda que se fazer no processo de aprendizagem desse idioma, o que vai desde a necessidade de estudarem a língua inglesa para que possam ampliar o vocabulário já existente, bem como aprenderem a explorar as ferramentas digitais disponíveis, cientes das responsabilidades e cuidados inerentes aos riscos em utilizar sites e plataformas. Necessita-se refletir sobre os riscos que as TDIC apresentam para as pessoas, pois lembrando Zuboff (2021), essas tecnologias podem causar danos aos usuários se as empresas de tecnologias utilizarem dados desses usuários sem permissão e, oferecer serviços e produtos em uma lógica de transformação do comportamento dessas pessoas. Segundo Zuboff (2021), põe-se como ameaça uma estrutura digital que transita em todos os espaços e atua de acordo com os objetivos do capitalismo de vigilância, podendo ocorrer uma centralização de conhecimento sem supervisão da democracia. Desta maneira, é prudente sempre existir oposição por parte da legislação e sociedade, para se evitar o risco de um futuro digital com domínio da sociedade por parte do capitalismo de vigilância.

No entanto, não é utópico enxergar as tecnologias digitais como uma chance de evolução tecnológica, de inclusão digital, integração, abertura e personalização de trajetórias de aprendizagem, o que demanda uma transformação de paradigmas (Moreira; Schlemmer, 2020). Conforme já defendiam Behrens e Carpim (2013), os processos educacionais em contexto de tecnologias digitais exigem que os docentes compreendam a percepção de homem, de mundo e de sociedade para que trabalhe em sua prática pedagógica, na formação dos educandos, acompanhando a

transformação da ciência e da educação, de modo a integrar conhecimentos e tecnologias.

5.4 IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA E O PAPEL DO DOCENTE

A categoria “Importância da língua inglesa e o papel do docente” evidencia a necessidade do docente pensar em um ensino de inglês por meio de metodologias que integrem as TDIC. Uma mudança metodológica e pedagógica necessita considerar uma educação integrada com o progresso tecnológico, no entanto, uma educação *OnLIFE* demanda ações pedagógicas subsidiadas na interação. Para refletir sobre uma iniciativa educacional *OnLIFE*, segundo Schlemmer, Di Felice e Serra (2020), é preciso refletir e agir no âmbito do processo de aprendizagem dos sujeitos que estão em interação.

Schlemmer, Di Felice e Serra (2020) entendem que os espaços de aprendizagens nas instituições escolares ainda apresentam muros que os distancia da produção do conhecimento conforme ocorre fora escola. As práticas escolares, de certo modo, ficam limitadas a um espaço único em que o docente sugere aos alunos os conteúdos que devem ser aprendidos. Segundo Bacich e Moran (2018), para que as práticas pedagógicas integrem metodologias ativas de ensino e tecnologias digitais é preciso que haja uma formação do professor que envolva elementos essenciais que possam auxiliá-lo na mediação de situações de aprendizagem que permitam aos alunos desempenharem com autonomia a solução de problemas. Na percepção dos alunos pesquisados, o professor possibilitou o desenvolvimento da autonomia deles:

A28 - O professor ensinou bem como usar o aplicativo Padlet e como fazer pesquisa na internet, no dicionário on-line, no tradutor e em sites para realizar a atividade em língua inglesa.

A32 - Tive ajuda do meu professor, mas tive que fazer buscas sozinho, aprender aonde ir, como fazer, e na hora de selecionar o que usar ele também explicou como fazer.

A47 - Porque o professor ajudou bastante todo mundo, mas deu a vara para a gente pescar, tivemos que pesquisar na internet e aprender várias palavras novas em inglês para fazer o pôster do jeito que imaginamos.

A52 - Todas as dificuldades que tivemos falamos para o professor que explicava tudo que a gente tinha que fazer e como podia fazer.

O uso da *internet* para aprender línguas estrangeiras pode viabilizar também outras oportunidades de aprendizagem de maneira informal. Isto porque proporciona aos sujeitos a comunicabilidade com interlocutores reais, envolvendo temas que tenham significação na língua que lhes interessa. Esse processo pode acontecer com a participação das pessoas em grupo que atuam de maneira colaborativa com objetivos específicos. Nessa direção, essas práticas podem ser utilizadas nos ambientes escolares, de maneira a possibilitar meios de construção do conhecimento em línguas estrangeiras e potencializar atividades no ambiente escolar com a mediação do docente (Cosser, 2016).

Na pesquisa de campo, a mediação foi uma constante durante as oficinas, pois os alunos apresentaram muitas dúvidas sobre tudo, como aspectos das atividades e recursos utilizados e também sobre a língua inglesa em si. A aluna A29 afirmou: “O professor nos auxiliou, mas tivemos dificuldades no Inglês mesmo”, A10 mencionou: “Para mim foi um pouco difícil, pois eu não tenho tanta facilidade para entender inglês” e A21 salientou “Não tinha nada que eu nunca tinha visto de tecnologias, mas do inglês eu precisei aprender palavras novas para fazer as atividades, sei pouco inglês”. Mas há aqueles que gostaram muito da metodologia utilizada para aprender inglês:

“Na real eu achei muito boa essa oficina, pelo menos para mim, pois consegui fazer algo que nunca tinha feito antes que é fazer atividades pelo computador em um aplicativo que incentiva muitas pessoas em colaborar para sair um pouco do ambiente cansativo da sala de aula. Esse tipo de atividade faz que os alunos tenham mais interesse sendo um pouco diferente do habitual nas aulas de inglês. Essa plataforma é muito boa pois dá a opção de fazer o que quiser, as variadas formas, cores e design. Adorei, queria mais oportunidades como estas” (A23).

“Estou gostando das oficinas, bom que distraem a cabeça do aluno, pois ficar só na sala de aula copiando a matéria mata qualquer um. Está sendo uma experiência boa” (A56).

“Aulas interativas são muito boas para lembrar e aprender conteúdos” (A42).

“Os alunos têm mais interesse quando as aulas são interativas ou fogem um pouco do habitual.” (A50).

“Bom eu achei uma aula de língua inglesa muito dinâmica e criativa, onde pudemos desenvolver algo diferente da rotina, é algo inovador! Podemos escrever do modo e da cor que gostamos, e isso ajuda muito na nossa imaginação e criatividade.” (A53).

Cosser (2016), menciona que, para a construção do significado ao aprender uma língua, é necessário apresentar um enredo relevante aos alunos de maneira a admiti-la para a comunicação e estudo. Neste contexto, os processos de ensino e

aprendizagem necessitam da mediação do docente e dos alunos, com a interface do ambiente virtual em que se dá a interação dos envolvidos. Compreende-se, nas percepções explicitadas pelos alunos participantes deste estudo, em suas respostas ao segundo questionário, que tudo se tornou um pouco mais fácil com a mediação do professor:

A11 - Com a explicação do professor se tornou tudo mais fácil.

A12 - Porque foi algo que obtive ajuda do professor para aprender e foi bem interessante.

A22 - Porque o professor auxiliou quando tivemos dificuldades.

A16 - Pois o professor explicava as nossas dúvidas.

A20 - O professor explicou muito bem.

A27 - As dúvidas que tivemos, o professor sempre estava ali explicando.

A27 - Porque o professor foi claro em todas as explicações e sempre que houve alguma dúvida tive o auxílio dele.

A3 - Porque é tudo bem explicado, é fácil de fazer.

A32 - As dúvidas foram explicadas pelo professor.

A4 - Pois as explicações do professor ajudaram compreender com facilidade.

Nesse Projeto, os alunos pesquisados precisaram resolver vários problemas diante do que lhes foi proposto para realizar naquela sala informatizada. O aluno A61 afirmou *“acredito que essa experiência tenha enriquecido nosso aprendizado de língua inglesa e nos ajudado a desenvolver habilidades de escrita e comunicação em inglês de uma forma divertida e envolvente”* e o aluno A46 mencionou: *“Todas as oficinas foram produtivas, eu pude aprender que é importante a gente ficar por dentro do inglês e aprendi um pouco mais de inglês de maneira bem interessante”*.

Conforme Bacich e Moran (2018), o desenvolvimento de projetos em grupos, ou de forma individual, exige o envolvimento dos professores, a organização e realização de ações pedagógicas e reestruturação dos espaços. A resolução de problemas reais envolve organizar e desenvolver situações de aprendizagens em que os alunos realizem ações colaborativas que abarquem desafios como: a ação focada em valores, tempos coletivos e individuais. Há aqueles alunos que não tiveram dificuldades na realização das atividades:

A6 - Não tive dificuldades, acho que está bom da maneira que foi passado para nós.

A10 - Não tive dificuldade, foi ótimo tudo, aprender inglês assim foi muito bom.

A56 - Foi tudo ótimo, eu é que preciso estudar inglês, sei muito pouco ainda.

A23 - Eu achei tudo muito bom, mas o bom mesmo foi pedir para a gente falar em inglês, eu acho que precisamos aprender mesmo o necessário que a gente precisa para sobreviver fora do país.

Salomão (2015, p. 386), salienta que é necessário romper com o atrelamento da competência cultural fundamentada na relação da língua inglesa, “aos países onde ela é falada como primeira língua, uma vez que o ensino de línguas hoje volta-se aos processos emergentes de formação de identidade”. Sendo assim, a autora sugeriu que, para a exploração de algumas ideias, os docentes necessitam refletir sobre alguns questionamentos em sua formação, seja inicial ou continuada.

Como um (futuro) professor de língua estrangeira, que estratégias de desenvolvimento profissional você seguirá para se preparar para (re)conhecer as múltiplas identidades que seus aprendizes podem trazer consigo e para lidar com possíveis tensões que podem surgir em sala de aula como consequência de tais diferenças? (Salomão, 2015, p. 387).

A constituição de uma estrutura teórico-políticoepistemológica para a organização e realização de práticas de letramento abarcando o ensino e a aprendizagem do inglês, no planejamento e materiais propostos que possam proporcionar uma conscientização sobre a heterogeneidade linguística e de culturas dos países que falam a língua inglesa (Tagata, 2017). Além disso, pensar e utilizar estratégias inovadoras de apropriação do inglês na evolução de atitudes éticas que possam contribuir “para a preservação das diversidades linguística, cultural, epistemológica e ambiental do mundo” (Tagata, 2017, p. 390).

Esse estilo de educação, de acordo com Tagata (2017), implica refletir a respeito de como os ensinamentos de letramento crítico podem proporcionar rumos novos e viabilidades para a produção de conhecimento de LI. A língua inglesa permite aos alunos transitarem por diferenciados espaços e desfrutarem de diferentes possibilidades. Um aspecto da LI como língua fraca está relacionado à fragilidade da comunicação em meio intercultural, havendo possibilidades da comunicação realizada não ser bem-sucedida com significado. No entendimento desse autor, o engajamento

[...] em um diálogo inteligente com outras culturas, o conhecimento sistêmico de uma língua estrangeira é importante, mas também é preciso ter em mente que ele se refere à língua como um sistema abstrato, descontextualizado, e que em diferentes situações de uso, por falantes situados em diversos contextos socioculturais, pode desempenhar um papel mais ou menos decisivo (Tagata, 2017, p. 397-398).

Considerando a necessidade de desempenhar uma postura ética frente ao outro, no sentido de preservar sua integridade cultural, é que os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa precisam estar baseados em um letramento crítico, auxiliando no entendimento do mundo. Algumas respostas dos estudantes pesquisados estão acordadas com a literatura:

A10 - Pois a língua inglesa é uma das mais faladas no mundo.

A14 - É a língua mais falada no mundo e acho interessante.

A27 - É uma língua universal.

A30 - Bom, virou uma língua mundial, é bom aprender.

A32 - Minha opinião é que a língua inglesa está muito moderna na atualidade e, por esse fato, eu acho muito importante aprender essa língua.

A33 - Afinal descobrir uma nova língua é ótimo, sem contar que a língua inglesa é basicamente universal.

A19 - Na atualidade vemos a língua inglesa diariamente, nosso convívio com outra língua tem sido constante, por isso acho muito importante desenvolver entendimento e aprendizado em outras línguas.

No mundo globalizado, há uma imprevisibilidade em relação às interações em língua inglesa com falantes de outros países, pois além de variações conhecidas existe uma diversidade de padrões. Os estudantes pesquisados apresentaram em suas respostas a preocupação em aprender o inglês para conhecer o mundo:

A29 - Pois, se caso você quiser ir viajar para fora do país, você vai falar a língua inglesa, pois sabemos que lá nem sempre falam português.

A16 - Viagens

A41 - É importante porque se você precisar viajar para algum país, você pelo menos já sabe alguma língua.

No tocante ao aprendizado da língua inglesa, Tagata (2017) menciona que os falantes realizam adaptações em relação à essa língua, de acordo com seus interesses cotidianos, bem como seus valores e níveis de proficiência relacionados a cada uma das interações. Nesse cenário, o docente de LI precisa estar atento ao modo que seus alunos aprendem. Assim, o professor poderá contribuir com a formação dos alunos subsidiando-lhes em situações de imprevisibilidade na comunicação em língua inglesa, diante de trocas interculturais. Para o aluno A42, aprender a língua inglesa “facilita o acesso a outras culturas” e entender o outro.

O ensino da língua inglesa na perspectiva do letramento crítico pode pautar a relevância da ética nas relações humanas e proporcionar refletir acerca da defasagem

entre as culturas, de maneira proporcionar aos alunos a autonomia para ampliar o repertório de conhecimentos e experiências sociais (Tagata, 2017).

Quem fala inglês e tem acesso à internet pode buscar uma infinidade de informações, tornando-se, assim, cada vez mais incluído socialmente como cidadão. O acesso à informação disponível (em sua maior parte em inglês) na internet torna o usuário autônomo no processo de uso e transformação da informação em conhecimento.

Assim, frente a complexidade da aprendizagem evidencia-se uma necessidade de repensar as metodologias utilizadas nas aulas pelo docente. Relevante também é o docente selecionar estratégias pedagógicas e metodológicas com base no conhecimento de como o apreender acontece, pois nem todos os estudantes aprendem do mesmo modo, visto que a aprendizagem se dá de acordo com a interação com o meio (Tagata, 2017). Na BNCC consta que as aprendizagens da língua inglesa podem possibilitar aos alunos a utilização desse idioma para

[...] aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social (Brasil, 2018, p. 477).

Ainda de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 484), a organização curricular para a educação básica no Brasil deverá abordar a língua inglesa de maneira a oferecer possibilidades de comunicação dos alunos “com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para interação”. Essas possibilidades são identificadas em algumas respostas dos alunos pesquisados:

A9 - Com o idioma, você consegue se comunicar em qualquer lugar do mundo.

A15 - É viável a nós aprendermos por base de ter mais conhecimento e aprendizado sobre linguagens diferenciadas.

A3 - É uma língua universal que pode ajudar você a comunicar em qualquer país.

Os estudantes acabam sendo beneficiados com a integração das tecnologias digitais na educação, visto que essas tecnologias podem contribuir em uma formação para a autonomia desde os processos educacionais, de maneira a proporcionar-lhes qualificação para a vida social e profissional. (Santana; Santana; Figueiredo, 2022, p. 233). Nesse sentido, o aluno A34 afirmou que “Além de ser uma área de conhecimento

interessante de dominar, é bom para o currículo, para ler conteúdos que não tem tradução em português do Brasil, entre outros”.

Outro ponto levantado pelos alunos em suas repostas é a necessidade de aprenderem a língua inglesa para o mundo do trabalho.

A31 - Também tem uma grande procura em empregos.

A5 - Muitos lugares de trabalho hoje exigem um curso de inglês.

A12 - É importante para ajudar e facilitar futuramente tanto para trabalho quanto para oportunidades inesperadas.

A18 - Vários cargos hoje em dia necessitam da língua inglesa.

A24 - É importante por conta de serviço.

O ensino da língua inglesa é considerado um dos principais idiomas estrangeiros que deve ser ensinado na educação brasileira, nos diferentes níveis, de maneira a abranger os alunos em sua integralidade (Silva *et al.*, 2023). Para o aluno A6, a língua inglesa é “muito importante para o desenvolvimento cultural e para o networking” e o aluno A43 considerou que “é uma das principais para o trabalho pois é a língua mais falada nos países”. De acordo com Silva *et al.* (2023, p. 02),

[...] o processo de globalização corrobora o papel de destaque imputado à língua inglesa, que concomitantemente a este processo de integração econômica, política e cultural, vem a ocupar o status de ‘Língua Franca’, tornando-se a língua a ser utilizada para intercâmbio informacional entre os povos.

Entretanto, há interesses mercadológicos que estão por trás das iniciativas que mostram como função da língua inglesa ser uma condição para o trabalho, no lugar de uma concepção que valorize primordialmente uma formação crítica e cidadã. Nesse sentido, “a língua inglesa (bem como a educação como um todo) é vista como uma mercadoria a ser vendida, atuando como agente que irá incluir ou excluir ‘futuros profissionais’ de práticas sociais do mundo do trabalho” (Santana; Santana; Figueiredo, 2022, p. 233). Como se pode constatar os alunos têm uma fixação na importância do inglês para se realizarem profissionalmente:

A26 - A língua inglesa está se tornando cada dia mais importante na atualidade, aprender a língua inglesa é fundamental para se destacar e crescer profissionalmente na vida adulta. É um diferencial positivo para o mercado de trabalho.

A44 - Importante para o trabalho.

A51 - É muito importante para tudo, principalmente no mundo do trabalho

A47 - Para grandes empresas.

A39 - Para fins financeiros.

Souza, Ortolan e Freitas (2023) afirmam que a língua inglesa transita na área de formação geral e em termos de conhecimentos no âmbito do trabalho, e assim, o ensino dessa língua pode trazer contribuições no sentido de enriquecimento da formação integral do estudante. De acordo com esses autores, a aprendizagem da língua inglesa é essencial para uma educação que considera o aluno participativo que se apropria do conhecimento, oportunizando o desenvolvimento da “autonomia e liberdade, permeando aspectos não somente do futuro exercício profissional, mas abarcando e enriquecendo aspectos pessoais de sua existência” (Souza; Ortolan; Freitas, 2023, p. 1).

Alguns dos alunos expressaram suas dificuldades para o aprendizado da língua inglesa: “A1 – Bom, na atualidade é bom aprender, mas é difícil entender às vezes” e o aluno A21 afirmou “Tudo, hoje em dia, é muito necessário, mas infelizmente, na maioria das vezes, para acessar esse conhecimento é necessário muito dinheiro”. Outros mostraram em suas respostas o que esperam ao aprender a língua inglesa em uma formação pessoal e profissional, como o aluno A17: “Ter mais conhecimento, ter mais oportunidades de trabalhos home office, intercâmbio, entre outras coisas” e o aluno A23 que mencionou “É muito importante para áreas de trabalho e serviços para crescer em empresas ou para quem pensa em viajar para fora do Brasil é muito importante!”

No estudo de Souza, Ortolan e Freitas (2023), os pesquisadores analisaram a categoria “Acesso a oportunidades” evidenciada nos discursos dos pesquisados que referiram à língua inglesa como uma oportunidade na formação para o trabalho e de um futuro promissor que esse aprendizado pode proporcionar. Para esses autores, na sociedade atual, a comunicação implica também na transmissão de informações e possibilidades de fluxo de pessoas em diferentes ambientes. Assim, conhecer e utilizar a língua inglesa deixa de ser um diferencial para torna-se um requisito necessário na formação das pessoas. Desta forma, o aprendizado dessa língua envolve competências interculturais que possam ampliar a visão de mundo de quem se comunica por meio dela. Isto se dá no contato com outras culturas, ambientes e pessoas. Ademais, incluir a língua inglesa na formação dos estudantes pode

proporcionar o desenvolvimento de sua autonomia e criticidade, possibilitando ampliar o entendimento desses alunos acerca do contexto atual e futuro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo geral compreender e discutir desafios do estudo de língua inglesa no ensino médio por meio da produção do gênero pôster multimodal, voltado ao desenvolvimento de multiletramentos, a partir de uma experiência concreta com uso de aplicativos como suportes.

Para a realização desta pesquisa, foi feito um estudo bibliográfico para a construção da fundamentação teórica e conhecimento de trabalhos relacionados à temática em questão. Pode-se conhecer sobre a Pedagogia de multiletramentos que está relacionada a uma abordagem educacional que reconhece a multiplicidade de linguagens presentes nas diferentes culturas e considera a diversidade de formas de escrita e leitura. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que valoriza habilidades multimodais e a pluralidade de conteúdos, expressões e formatos. Viu-se que essa pedagogia incentiva o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, por parte dos estudantes, em contextos diferenciados, auxiliando-os na interpretação e comunicação eficazes em um mundo globalizado.

No que tange à Iniciativa Educacional *OnLIFE*, entendeu-se que refere a uma forma de vivência das pessoas conectadas por meio de tecnologias digitais, o que pode contribuir no desenvolvimento da educação, visto que essas tecnologias podem encurtar a distância entre os pares. Uma educação de qualidade para os estudantes necessita oportunizar, o acesso de todos os alunos aos processos educacionais e auxiliá-los a construir a aprendizagem. Entretanto, os docentes precisam estar atentos, pois ao mesmo tempo que essas tecnologias oportunizam a participação e o acesso das pessoas à produção científica podem ser também prejudiciais. Isto porque as mídias digitais, dentre outros usos, têm sido empregadas para propagar informações falsas, instituir situações de preconceitos e influenciar condutas e comportamentos que são prejudiciais aos seres humanos, como explicam Rodrigues e Almeida (2023).

Viu-se também que há diferenciadas possibilidades para a educação quando essas tecnologias são integradas às metodologias ativas de ensino, podem possibilitar estratégias pedagógicas com participação ativa dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem, podendo ser protagonistas do próprio aprender. Mas, os alunos precisam ser instruídos pelos docentes sobre os riscos referentes à essa utilização,

podendo ter seus dados utilizados pelas empresas *Big Thecs* sem autorização prévia. Pode-se dizer que essas metodologias de ensino, ao serem utilizadas nas oficinas de estudo da língua inglesa, proporcionaram aos alunos pesquisados a interação, a comunicação, o compartilhamento ideias, informações e materiais e, desta forma, a construção de conhecimentos em grupo ou de forma individual.

Especificamente em relação à aprendizagem da língua inglesa no ensino médio, as metodologias ativas integradas às TDIC podem possibilitar aos estudantes realizarem pesquisas na internet de forma inteligente, refletirem criticamente, compartilhem produções e trabalhos com seus colegas de turma e se comuniquem. De outro modo, a utilização da *internet* no ensino de língua inglesa pode proporcionar inúmeras possibilidades, viabilizando ao aluno o protagonismo da sua própria aprendizagem. No entanto, tudo necessita ser feito com orientação do professor em relação aos locais (sites, plataformas), à criticidade e seleção das informações e aos materiais coletados na *internet* para uso nas aulas.

Pensar o ensino da língua inglesa por meio de metodologias ativas de ensino integradas com as tecnologias digitais, subsidiou a escolha de utilizar os gêneros textuais em aulas de língua inglesa visando construção de significados, como colocam Dionisiof e Hoffnagel (2021). Desta maneira, neste estudo os gêneros textuais tiveram um papel essencial na interação dos alunos, auxiliando-os a compreenderem o que estavam estudando na língua inglesa e a alcançarem os objetivos da aprendizagem em diferenciadas atividades em que puderam usufruir da criatividade, poder de decisão, comunicação, autonomia nas pesquisas na internet, apresentação dos resultados ao professor e aos colegas.

Em relação à infraestrutura e a logística da instituição de ensino, lócus da pesquisa, possibilitaram condições viáveis para que a pesquisa de campo acontecesse. A pesquisa de campo constituiu-se em um momento de interação e aprendizado, por parte dos discentes, alunos do 2º ano e 3º ano do ensino médio, de uma rede pública de educação do estado de Minas Gerais e do pesquisador. O primeiro questionário coletou dados que possibilitaram diagnosticar elementos inerentes aos conhecimentos dos alunos, em relação à importância da língua inglesa e às diferenciadas formas que utilizavam para aprender esse idioma como uma segunda língua. Contribuiu também para o planejamento das atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos no âmbito Projeto *On-line* da Língua Inglesa.

No que se refere à produção do gênero pôster em língua inglesa, as atividades desenvolvidas pelos estudantes nas oficinas envolveram a utilização de dois aplicativos como suportes, o *WhatsApp* que permitiu a comunicação e interação dos grupos e docente, e o *Padlet* que possibilitou utilizarem diferentes recursos, tais como: imagem, texto, vídeos e *links*. Pode-se observar que no estudo da língua inglesa houve troca e colaboração, mediante a interação dos alunos e seus pares e dos alunos com o pesquisador.

As análises realizadas a partir dos dados coletados no segundo questionário oportunizaram observar a percepção dos participantes deste estudo sobre a importância da língua inglesa na contemporaneidade, bem como sobre a integração de metodologias ativas e tecnologias digitais no estudo desse idioma. Ficou evidente que para alunos da rede pública de educação, aprender a língua inglesa pode ser visto como interessante pelos discentes com a integração de tecnologias digitais, inclusive a *internet*, nos espaços escolares.

No que tange ao primeiro objetivo específico “Compreender as relações entre o estudo de língua inglesa e as TDIC”, pode-se dizer que esse objetivo foi alcançado, pois tendo a aprendizagem da língua inglesa por meio da elaboração do gênero pôster multimodal como foco das oficinas realizadas, pode-se notar que os alunos manifestaram ter ampliado o vocabulário em inglês e reconheceram a necessidade de estudarem a língua inglesa para que consigam tornar a comunicação nesse idioma eficaz e interativa. Além disso, a importância de aprenderem a língua inglesa foi evidenciada por vários desses alunos.

O segundo objetivo específico foi “Diagnosticar os conhecimentos dos alunos pesquisados em relação à língua inglesa, às tecnologias na aprendizagem dessa língua e às diferenciadas formas que utilizam para aprender a língua inglesa”, pode-se dizer que foi alcançado por meio das análises dos dados do questionário 1. Observou-se que dos alunos participantes deste estudo, 51% não utilizam tecnologias para o aprendizado da língua inglesa e os demais (49%) afirmaram que utilizam. Explicitaram perceber a importância de compreender a língua inglesa na atualidade para diferentes finalidades, como um elemento essencial na ampliação da visão de mundo, como uma língua utilizada para a comunicação em âmbito internacional, como elemento que possibilita a conscientização crítica dos estudantes e para a formação profissional.

O terceiro objetivo específico foi “Avaliar desenvolvimento do Projeto On-line de Língua Inglesa com base na produção do gênero pôster em língua inglesa, apresentação dos alunos, participação nas atividades, interação colaborativa, dentre outros aspectos”, que também foi atingido. A avaliação do desempenho dos alunos no *Projeto On-line Língua Inglesa* foi realizada no decorrer das oficinas com base na observação, nas anotações em diário de campo, e nas produções e mensagens enviadas pelo grupo de *WhatsApp*. Em relação à produção do gênero pôster em língua inglesa, o trabalho desenvolvido pelos alunos foi colaborativo e compartilhado, e eles se mostraram interessados no estudo e aprendizagem dessa língua. A observação da participação e envolvimento dos alunos nas oficinas realizadas possibilitou analisar que o estudo da língua inglesa, por meio da produção do gênero pôster, proporcionou-lhes a interação colaborativa nas atividades, produziram os murais no *Padlet*, conseguiram apresentar e discutir com os colegas sobre o que produziram. Entretanto, um ponto que ficou evidente é que apresentaram grande dificuldade nas apresentações orais em língua inglesa sobre suas produções. Mas o interessante é que vários deles reconheceram a necessidade de estudar mais a língua inglesa para que consigam se comunicar nesse idioma e se fazerem compreendidos pelos outros.

Pode-se observar que as oficinas realizadas contribuíram para o desenvolvimento da argumentação em língua inglesa pelos alunos, envolvendo conteúdos programáticos dessa disciplina por meio de atividades pedagógicas com integração de TDIC. Notou-se que os alunos, no decorrer das oficinas, mostraram certa autonomia na realização das atividades. Manifestaram que tudo o que foi proposto utilizar, tais como: as buscas na *internet*, o dicionário *on-line*, o tradutor de português para inglês e vice-versa e o próprio *Padlet*, serviu para duas coisas importantes, aprenderem a língua inglesa explorando com segurança recursos digitais e refletirem sobre o que não sabem e precisam estudar e aprender de modo a desenvolverem a comunicação oral em língua inglesa, como muitos almejam.

Ao propor a produção do gênero pôster em língua inglesa, que valoriza a multimodalidade, utilizando recursos de imagem, texto, *links* e vídeo em um Projeto *On-line* de Língua Inglesa com atividades colaborativas e compartilhadas, foi observado que, por meio das oficinas com os alunos pesquisados, que atividades como essas desenvolvidas podem auxiliar na autonomia dos estudantes, pois todos se empenharam em participar das atividades, e acessaram conhecimentos que já

tenham relativos à língua inglesa e, serviram-se de recursos tecnológicos, produziram novos conhecimentos referentes a esse idioma, de forma colaborativa com os colegas e compartilharam essas produções, envolvendo até a apresentação oral.

As análises dos dados obtidos no segundo questionário foram realizadas à luz do estudo teórico desta tese, com base em aspectos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Assim, foram feitas a partir das seguintes categorias temáticas: “Dificuldades dos alunos no estudo da língua inglesa”, “Estudo da língua inglesa e as metodologias de ensino”, “Estudo da língua inglesa e inclusão digital”, “Importância da língua inglesa e o papel do docente”.

No tocante às análises da categoria temática “Dificuldades dos alunos no estudo da língua inglesa”, evidenciaram os desafios enfrentados pelos estudantes no aprendizado da língua inglesa. Essas dificuldades abrangem a compreensão da estrutura e significado da língua, a diferenciação entre a fala e a escrita em inglês e a organização da língua inglesa em relação à língua materna. Além disso, referiram a muitas lacunas no conhecimento desse idioma, dificuldades para a compreensão e pronúncia da língua inglesa. Entretanto, este estudo mostrou que as condições para o aprendizado da língua inglesa, como o envolvimento dos estudantes de maneira mais ativa e abordando vários aspectos da língua inglesa, bem como a utilização de metodologias que integram recursos digitais e participação ativa dos alunos nas atividades, podem contribuir para a aprendizagem desse idioma. Além disso, é essencial que as escolas e os docentes adotem abordagens que auxiliem os estudantes na compreensão e aprendizado da língua inglesa, como o exercício da fala e a melhoria da pronúncia que podem ser fundamentais para superarem os desafios enfrentados na aprendizagem da língua inglesa.

As análises no âmbito da categoria temática “Estudo da língua inglesa e as metodologias de ensino” possibilitaram perceber que os alunos se sentiram participantes das oficinas e que a integração de metodologias de ensino e tecnologias digitais possibilitou-lhes ações diferenciadas que contribuíram para o estudo da língua inglesa. O dicionário *on-line* o tradutor *on-line*, mencionado por vários estudantes, mostraram-lhes possibilidades de ampliação do rol de palavras que conhecem e, conseqüentemente, vislumbrarem poder conseguir falar a língua inglesa. Nessa perspectiva, no estudo da língua inglesa quando há a integração de metodologias

ativas de ensino e de recursos tecnológicos pode-se caminhar para a construção de conhecimentos dos estudantes de forma ativa e participativa.

As análises da categoria temática “Estudo da língua inglesa e inclusão digital” evidenciou que na percepção desses alunos as tecnologias digitais oportunizam aprendizagens de formas diferenciadas, direcionando-os a autonomia e participação nas atividades propostas pelos professores, o que os auxilia a terem protagonismo na aprendizagem. Essas tecnologias podem contribuir com os estudantes em relação à construção do conhecimento não apenas no ambiente escolar, mas também em outros espaços não formais que oportunizem aprendizagens desse idioma. Assim, a inclusão digital se faz necessária na educação, sendo relevante o aluno poder estudar os conteúdos em metodologias que integrem ferramentas tecnológicas que o estudante utiliza no próprio cotidiano.

Analisar a categoria temática “importância da língua inglesa e o papel do docente” permitiu reflexões sobre a mediação do professor nas aulas, o que pode facilitar a aprendizagem da língua inglesa, isto é, oportunizando ao aluno que ele próprio seja o ator principal do aprender. O docente é importante nesse processo de integração do objeto de conhecimento, metodologias de ensino e tecnologias digitais, pois os alunos necessitam de um norteador das atividades de maneira a produzirem novos conhecimentos. A conexão de professor e aluno se dá por meio da comunicabilidade entres ambos. As percepções dos pesquisados mostrou que o professor tem papel importante em uma atividade de língua inglesa, mostrando-lhes caminhos, tirando dúvidas, confirmando materiais que encontraram, colaborando para a segurança no processo de aprendizagem. Observou-se que, no caso de aulas de língua inglesa, é necessário que, além dos conhecimentos dos conteúdos, os professores necessitam ter formação relacionada a integração das tecnologias digitais na metodologias de ensino para que possam promover práticas pedagógicas em que haja a inclusão digital. Ressaltando que a mediação do professor é importante também diante dos riscos da utilização da *internet* pelos estudantes, como de sites não confiáveis, que podem até ser prejudiciais.

Em relação ao ensino de língua inglesa com integração das tecnologias digitais nas metodologias de ensino, além de atentar-se para os objetivos da aula, é preciso que a instituição de ensino disponibilize computadores e *internet* de qualidade, professores com formação condizente ao uso desses recursos, na perspectiva das

tecnologias digitais poderem auxiliar, de algum modo, os alunos na aprendizagem desse idioma. Em se tratando de escola pública, neste estudo ocorreram algumas limitações, desde alguns computadores sem a internet, falta de um técnico de informática para auxiliar com os referidos computadores, alunos que não tinham hábito de uso de computador e mouse, e cultura dos alunos que a aula em sala informatizada pode se limitar ao uso de jogos e não para outros tipos de atividades de produção do conhecimento.

Em suma, o estudo de língua inglesa no Ensino Médio, por meio da produção do gênero pôster voltado ao desenvolvimento de multiletramentos, em uma experiência concreta com uso de aplicativos como suportes, mostrou-se relevante do ponto de vista da participação ativa dos alunos e aprendizado tanto de elementos da língua inglesa quanto em termos de desenvolvimento de um trabalho colaborativo. No entanto, tem-se ciência que, no geral, trata-se de grande desafio para a maioria das escolas, o desenvolvimento de experiências desse tipo no estudo da língua inglesa, em razão de diversos fatores como: falta de ambientes informatizados com computadores e *internet*; lacunas na formação dos professores de maneira que não se sentem aptos e seguros para integrar metodologias ativas de ensino e TDIC; alunos com conhecimentos só de celulares e não de computadores, e ainda alunos que não conseguem interagir para participar ativamente do que está sendo desenvolvido pelos seus colegas na aula. Mas, este estudo não finda as possibilidades, podendo ser desenvolvidas outras investigações que envolvam outras experiências concretas de estudo da língua inglesa por meio de metodologias ativas de ensino integradas às tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

- ACÁCIO, Tainara Malta. **A disciplina de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas brasileiras**: uma revisão sistemática da literatura. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-08022023-174026/publico/tainaramalta_corrigida.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.
- ALCANTARA, Elisa Ferreira Silva de (org.). **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda: FERP, 2020.
- ALMEIDA, Celia Ferreira Barretto de. A inserção das TICs como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem: contribuição da língua inglesa. **Diversitas Journal**, Alagoas, v. 5, n. 2, p. 1100-1120, 2020. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/696/998. Acesso em: 10 set. 2022.
- ALMEIDA, Fernando José de; SILVA, Maria da Graça Moreira da; SOSTER, Tatiana Sansone. Plataformas, algoritmos e cidadania: o currículo escolar como antídoto. *In: CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico]*: TIC Educação 2021: edição COVID-19. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. p. 109-119. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. *In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ALVES, Willamis de Santana; SOBRAL, Denso André Pereira da Silva; SANTOS, Willian Lima. O aplicativo whatsapp como recurso pedagógico no ensino da língua portuguesa. **Revista FSA**, Teresina, v. 17, n. 10, p. 326-341, 2020. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2099/491492487>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do**

Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/349/333>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BARBOSA, Francisco Danilo Duarte; MARIANO, Erich de Freitas; SOUSA, Jair Moisés de. Tecnologia e educação: perspectivas e desafios para a ação docente. **Conjecturas**, v. 21, n. 2, p. 38-60, 2021. Disponível em: <http://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/91/65>. Acesso em: 10 set. 2022.

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/pM68n9gfxmRZZzVVRzvdSBC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 3 reimpressão da primeira edição de 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BEHRENS, Marilda Aparecida; CARPIM, Lucymara. A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. *In*: PRYJMA, Marielda (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução: Fernando Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BETTONI, Melissa; RIZZI, Priscilla. Compreensibilidade e percepções de brasileiros sobre o estudo da pronúncia do inglês. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 363-930, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/Z9xfVftTMsttXP7hr5sKgHG/?format=pdf>. Acesso em: 07 maio 2024.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Guia digital PNLD2021**: obras de formação continuada: inglês. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_formacao_continuada_pnld_2021_obj3_lingua_inglesa.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967;

revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **PNLD 2017**: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês do ensino fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: http://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2017/pnld_2017_lingua-estrangeira-moderna.pdf-old. Acesso em: 12 maio 2023.

CANI, Josiane Brunetti *et al.* Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 455-481, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/htKBsSJbGshSdvyhCrsmQDr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2021.

CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 113-128, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JD9RgW6qjHRzSrvCF4HN5kH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2021.

CASTRO, Iane Isabelle de Oliveira. **O uso de comic books como textos multimodais em aulas de Língua Inglesa**: estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN (Campus Apodi). 2020. 341 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39157/1/TESE%20Iane%20Isabelle%20de%20Oliveira%20Castro.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

CATIVELLI, Adriana Stefani; MONSANI, Diego; JULIANI, Jordan Paulesky. Gamificação em bibliotecas: despertando a motivação nos usuários. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 70-81, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/147/14743480006/html/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CGI. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados [livro eletrônico]**: parcerias e assimetrias. São Paulo: Comitê Gestor de Internet no Brasil, 2022. Disponível em: <https://cgi.br/publicacao/educacao-em-um-cenario-de-plataformizacao-e-de-economia-de-dados-parcerias-e-assimetrias/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. São Paulo: Instituto Península, 2013.

CONCEIÇÃO, Luiz Eduardo Guedes; SANTOS, Tamara Afonso dos. A educação 4.0 e o ensino e aprendizagem de língua inglesa: uma interpretação sobre o tema. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 3, p. 144-159, 2022. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-4-0>. Acesso em: 12 abr. 2024.

COSER, Débora Seclim. Mediação, interação, compreensão: fazendo a diferença entre colaborar e cooperar. *In*: BUZATO, Marcelo El Khouri (org.). **Cultura digital e linguística aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade**. Campinas: Pontes, 2016.

COSTA, Adriano Ribeiro da. Gêneros e tipos textuais: afinal de contas, do que se trata?. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 96-114, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/13551/7704>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Qs9zJvMJD6JPfHXzrBNCBgn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2023.

DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**: Charles Bazerman. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629/26409>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

FLORIDI, Luciano. **The onlife manifesto: being human in a hyperconnected era**. Springer, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 nos impactos da Quarta Revolução Industrial**. Curitiba: Editora Appris, 2019.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 18, n. 1, p. 151-174, 2015. Disponível em; <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15301/9489>. Acesso em: 18 maio 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, Telma *et al.* Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2023.

GIRÓ-GRÀCIA, XAVIER; SANCHO-GIL, Juana María. La Inteligencia Artificial en la educación: big data, cajas negras y solucionismo tecnológico. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 21, n. 1, p. 129-145, 2022. Disponível em: <https://relatec.unex.es/index.php/relatec/article/view/4334/2743>. Acesso em: 26 mar. 2024.

GONZAGA, Sabrina Espíndola. **Metodologias ativas na robótica educacional: possíveis articulações com o currículo de ciências?**. 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, Minas Gerais, 2022. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3299/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_2022080.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. México: Fondo de Cultura Económica, 1979. Disponível em: <http://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1979.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. 4. Educação de qualidade. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso: 2 jun. 2024.

JUNG, Hildegard Susana; VAZ, Douglas; BENATTI, Remi Maria Zanatta. As políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0: limites e possibilidades. **Revista de Educação**, Brasília, n. 160, p. 32-45, 2019. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2292/1/jung.etal.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

KESSLER, Greg. Technology and the future of language teaching. **Foreign Language Annals**, v. 51, n. 2, p. 205-218, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323330702_Technology_and_the_future_of_language_teaching. Acesso em: 13 fev. 2013.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. **Reading images: the grammar of visual design**. Routledge, 2006.

LARA, José Edson *et al.* Admirável mundo novo na perspectiva da tríade: Internet das Coisas, pessoas e mercados. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 26, n. 2, p. 124-150, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/XcYP8sxPzF4q3y4bkPx9nBt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2024.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 22, n. 1, p. 125-145, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMbTKgh4MLvKvqMBMCQRk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2024.

LIMA, José Maria Maciel. O ensino de língua inglesa com ênfase nas habilidades comunicativas: ler, escrever, falar e ouvir. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 21-50, 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/habilidades-comunicativas>. Acesso em: 26 fev. 2024.

LIZ, Newton de. **Tecnologia móvel no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola**. 2015. 62 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015.

MANSUR, Andre Fernando Uebe; ALVES, Anabela Carvalho. A importância da avaliação por pares e autoavaliação em ABP aplicada a um curso de administração. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp.1, p. 456-473, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10347/7303>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf.

Acesso em: 21 jan. 2023.

MARTINS, Anna Júlia Karini; FARIAS, Letícia Stander. A pesquisa em inteligibilidade de fala e sua relevância para o ensino de pronúncia do inglês. **Diacrítica**, Braga, v. 30, n. 1, p. 67-81, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/317469230_A_pesquisa_em_inteligibilidade_e_de_fala_e_sua_relevancia_para_o_ensino_de_pronuncia_do_ingles. Acesso em:

17 maio 2024.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. PADLET: um novo modelo de organização de conteúdo hipertextual. **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/9077>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; ALMEIDA, Matheus Lucas de. Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da Língua Inglesa para surdos. **Alfa: Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 66, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/alfa/a/3bMRqcQ4PddDycnqbxVFsWc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.
- MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 2-35, 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10642/1/Doc.UFG_Onlife.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.
- MOTA, Karine Matos; MACHADO, Thallyanna Paiva Pessanha; CRISPIM, Rayane Paes dos Santos. Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. **Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/647>. Acesso em: 05 mar. 2023.
- NASCIMENTO, Wilton Cardoso; OLIVEIRA-MELO, Felipe Guilherme de. Língua inglesa e metodologias ativas: desafios, experiências e perspectivas docentes. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29345/25318>. Acesso em: 19 maio 2024.
- NLG. New London Group. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review. Spring, 1996.
- OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 305-317, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/Bsc4ZbqBkyTFMZfZzjcS6ns/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- OLIVEIRA, Bruno Luciano Carneiro Alves de *et al.* Team-based learning como forma de aprendizagem colaborativa e sala de aula invertida com centralidade nos estudantes no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 4, p. 86-95, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/bm8ptf9sQ9TdGwjYKc3TQFH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- OLIVEIRA, Katyeudo Karlos de Sousa; SOUZA, Ricardo André Cavalcante de. Habilitadores da transformação digital em direção à Educação 4.0. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/106012/57855>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- OLIVEIRA, Ricardo Damasceno de; DAMASCENO, Mônica Maria Siqueira (org.). **Educação 4.0**: aprendizagem, gestão e tecnologia. Iguatu: Quipá Editora, 2021.
- PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PONTE, Cristina. Cidadania e escola no contexto digital. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 501-522, 2020. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v18n2/1809-3876-curriculum-18-02-501.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, São Paulo, v. 2, n. 4, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60/88>. Acesso em: 05 jan. 2021.

PUNCREOBUTR, Vichian. Education 4.0: new challenge of learning. **Journal of Humanities and Social Sciences**, v. 2, n. 2, 2016.

PURZ, Michelly. WhatsApp no Brasil: números atuais e as oportunidades comerciais do app. **Sinch Engage**, 9 de jan. de 2023. Disponível em: <https://www.messengerpeople.com/pt-br/whatsapp-no-brasil/#:~:text=Uso%20pessoal%20do%20WhatsApp,-O%20WhatsApp%20est%C3%A1&text=Depois%20da%20India%2C%20atualmente%20o,s%C3%A3o%20147%20milh%C3%B5es%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 15 mar. 2023.

RABELLO, Cíntia. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem *on-line* para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 67-90, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/V87LYbff6mgLScT9SpxTXnM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Para além das plataformas e do tecnicismo: narrativas digitais e formação docente crítico-reflexiva. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 11, n. 3, p. 46-68, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/28803>. Acesso em: 25 abr. 2024.

RODRIGUES, Tereza Cristina; TELES, Lucio França. O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 17-38, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/WCKqGZHPQfHyw4vx8v5BTHB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.

ROSA, Vagner Rampinini da; ROSA, Sabrina Hax Duro. Tecnologias digitais como meio de potencializar a aprendizagem de Língua Inglesa (LI) com tirinhas. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, n. 20, p. 126-141, 2020. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/2643/2154>. Acesso em: 09 jun. 2022.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 2, p. 361-392, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VkPqC9zycJPMv6H8bz3p8vv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2024.

SANTANA, Pedro Américo Rodrigues; SANTANA, Neri Souza; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na

rede pública: análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma inglês Paraná. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 75, n. 3, p. 211-236, 2022.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ides/a/QtJt3N6spGbZbbcGpbpPCmD/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 19 abr. 2024.

SANTANA, Pedro Américo Rodrigues; SANTANA, Neri Souza; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Uma ferramenta que veio inovar o ensino da língua inglesa na rede pública: análise crítica do discurso da notícia de lançamento da plataforma inglês paraná. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 75, n. 3, p. 211-236, 2023.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ides/a/QtJt3N6spGbZbbcGpbpPCmD/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 18 maio 2024.

SANTIAGO, Maria Elizabete Villela. **Tecnologias digitais e multiletramentos: projetos on-line** no processo de internacionalização do ensino de inglês na educação básica em contexto brasileiro. 2019. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30274/1/Tese%20MARIA%20ELIZABETE%20VILLELA%20SANTIAGO%20-%20POSLIN.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SANTOS, Pedro Vieira Souza *et al.* A metodologia design thinking: estratégia gerencial para empreendimentos. **Revista Latino-Americana de Inovação e Engenharia de Produção**, Curitiba, v. 5, n. 8, p. 25-43, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/relainep/article/view/55490/34392>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SANTOS, Wagno da Silva; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência. **Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p. 171-179, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231279595.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1029/709>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação *OnLIFE*: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2023.

SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, Lisiane César; MENEZES, Janaina. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação *OnLIFE*. **Revista Praxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 45, p. 137-161, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8339/5707>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Flavia Matias da. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas,

v. 58, n. 1, p. 158-176, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/4xfG8MrF5LPr6bP78G5z65h/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 11 jun. 2022.

SILVA, Mirella Mota Cavalcante da; TOASSI, Pâmela Freitas Pereira; HARVEY, Myrcea Santiago dos Santos. Metodologias ativas e ensino de língua estrangeira: objetos de aprendizagem como recurso didático no contexto da gamificação.

Revista Linguagem em Foco, Ceará, v. 12, n. 2, p. 227-247, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3732/3464%3E>.

Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, Patrícia Grasel da; LIMA, Dione Sousa de. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **Revista Novas**

Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 83-92, 2018. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/86051>. Acesso em: 09 abr. 2022.

SOUZA, Raquel de; ORTOLAN, Rodrigo Lício; FREITAS, Nathália Luiz de.

Potenciais contribuições da língua inglesa para a formação integral de alunos do Ensino Médio Integrado (EMI). **Revista Prática Docente**, v. 8, n. 1, p. 1-20, 2023.

Disponível em:

<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/151/143>.

Acesso em: 03 maio 2024.

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística**

Aplicada, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/mqgsvHTcjQbm4HYnqbhHtKk/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 27 maio 2024.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO: Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em:

<https://www.unifeso.edu.br/revista/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154955008.pdf>.

Acesso em: 05 jun. 2022.

VIDAL, Altamar Santos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. As tecnologias digitais na educação contemporânea. **ID on line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 50, p. 366-379, 2020. Disponível em:

<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2443/3877>. Acesso em: 29 dez. 2021.

WATKINS, Jessica; MAZUR, Eric. Retaining students in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Majors. **Journal of College Science Teaching**, v. 42, n. 5, p. 36-41, 2013. Disponível em:

https://mazur.harvard.edu/files/mazur/files/rep_685.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**. Tradução: George Schlensinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL PELO ALUNO(A))

O senhor(a) é responsável legal do aluno (a), matriculado (a) e frequente no segundo ano do Ensino Médio, da Escola Estadual “Presidente Arthur da Costa e Silva”, que está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “Cultura Digital e Multiletramentos: *WhatsApp* e *Padlet* nos processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa no ensino médio”, que tem como objetivo investigar a utilização desses aplicativos como ambientes para a produção de pôster e apresentação em língua inglesa, como forma de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Este estudo está sendo realizado por Jéssus Vanderli do Prado, aluno do Doutorado Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), juntamente com a pesquisadora responsável professora orientador: Prof. Dr. Rafael Lazzarotto Simioni.

A participação nesta pesquisa, do aluno (a) por quem é responsável, após assinatura do termo de assentimento, se dará por meio de um projeto em que serão realizadas oficinas, em uma sala de informática da escola pesquisada, com atividades práticas compartilhadas e colaborativas no *WhatsApp* e *Padlet*, com vistas à produção de pôsteres em língua inglesa, utilizando diferenciados recursos de imagem, texto, áudio e vídeo, envolvendo conteúdos programáticos da Língua Inglesa para o 2º e 3º anos do Ensino Médio dessa escola.

Em uma segunda fase, ao final do projeto, os participantes responderam a dois questionários sobre a produção do gênero pôster, no *Google forms*, sobre a apresentação em Língua Inglesa e em relação ao trabalho colaborativo e compartilhado na aprendizagem baseada em projetos. As respostas do aluno (a) por quem é responsável serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome do(a) aluno(a) em qualquer fase do estudo, respeitando assim a privacidade. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos ou revistas científicas.

A participação do (a) aluno (a) por quem é responsável é voluntária, isto é, a qualquer momento ele (a) pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, o que garante sua autonomia. Os benefícios relacionados à concretização deste estudo serão, promover reflexões sobre a prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Os riscos, embora mínimos, se referem ao possível constrangimento ao responder os questionários e participar das oficinas propostas pelo pesquisador. No entanto, serão tomados todos os cuidados para que esses riscos sejam minimizados.

Os resultados estarão à disposição quando finalizada a pesquisa e ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão descartados de forma que não prejudique o meio ambiente.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento que comprova a sua permissão para a participação do (a) aluno (a) por quem é responsável neste estudo. Será necessária à sua assinatura para oficializar o seu consentimento. Esse termo encontra-se em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo (a) pesquisador (a) responsável, e a outra será fornecida para o senhor (a). Ressalta-se que a colaboração do (a) aluno (a) por quem é responsável é valiosa e, a seguir, será apresentada uma Declaração e, se o senhor (a) estiver de acordo com o conteúdo da mesma, deverá assiná-la, conforme já lhe foi explicado anteriormente.

DECLARAÇÃO

Declaro estar ciente do inteiro conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estou de acordo com a participação do (a) aluno (a) por quem sou responsável no estudo proposto, sabendo que dele poderá desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome completo do (a) responsável: _____

Assinatura do (a) responsável: _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

Pouso Alegre, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO(A) MAIOR DE 18 ANOS)

Você, aluno (a) matriculado (a) e frequente no segundo ano do Ensino Médio, da Escola Estadual “Presidente Arthur da Costa e Silva”, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “Cultura Digital e Multiletramentos: *WhatsApp* e *Padlet* nos processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa no ensino médio”, que tem como objetivo compreender e discutir desafios do estudo de língua inglesa no ensino médio por meio da produção do gênero pôster multimodal, voltado ao desenvolvimento de multiletramentos, a partir de uma experiência concreta com uso de aplicativos como suportes.

Este estudo está sendo realizado por Jésus Vanderli do Prado, aluno do Doutorado Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), juntamente com a pesquisadora responsável professora orientador: Prof. Dr. Rafael Lazzarotto Simioni.

Sua participação nesta pesquisa, após a assinatura deste termo de assentimento, se dará por meio de um projeto em que serão realizadas oficinas, em uma sala de informática da escola pesquisada, com atividades práticas compartilhadas e colaborativas no *WhatsApp* e *Padlet*, com vistas à produção de pôsteres em língua inglesa, utilizando diferenciados recursos de imagem, texto, áudio e vídeo, envolvendo conteúdos programáticos da Língua Inglesa para o 2º e 3º anos do Ensino Médio dessa escola.

Em uma segunda fase, ao final desse projeto, você responderá a dois questionários sobre a produção do gênero pôster, no *Google forms*, sobre a apresentação em Língua Inglesa e em relação ao trabalho colaborativo e compartilhado na aprendizagem baseada em projetos. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome, em qualquer fase do estudo, respeitando assim sua privacidade. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, o que garante sua autonomia.

Os benefícios relacionados à concretização deste estudo serão, promover reflexões sobre a prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no estudo da língua inglesa. Os riscos, embora mínimos, se referem ao possível constrangimento ao responder os questionários e participar das oficinas propostas pelo pesquisador. No entanto, o pesquisador tomará todos os cuidados necessários para que esses riscos sejam minimizados.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa e ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão descartados de forma que não prejudique o meio ambiente.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento que comprova seu aceite para a participação neste estudo. Será necessária à sua assinatura para oficializar o seu consentimento. Esse termo encontra-se em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida para você. Ressalta-se que sua colaboração é valiosa e, a seguir, será apresentada uma Declaração e, se você estiver de acordo com o conteúdo da mesma, deverá assiná-la, conforme já lhe foi explicado anteriormente.

DECLARAÇÃO

Declaro estar ciente do inteiro conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

Pouso Alegre, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO(A))

Você, aluno (a) matriculado (a) e frequente no segundo ano do Ensino Médio, da Escola Estadual “Presidente Arthur da Costa e Silva”, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “Cultura Digital e Multiletramentos: *WhatsApp* e *Padlet* nos processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa no ensino médio”, que tem como objetivo compreender e discutir desafios do estudo de língua inglesa no ensino médio por meio da produção do gênero pôster multimodal, voltado ao desenvolvimento de multiletramentos, a partir de uma experiência concreta com uso de aplicativos como suportes.

Este estudo está sendo realizado por Jéssus Vanderli do Prado, aluno do Doutorado Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), juntamente com a pesquisadora responsável professora orientador: Prof. Dr. Rafael Lazzarotto Simioni.

Sua participação nesta pesquisa, após a assinatura deste termo de assentimento, se dará por meio de um projeto em que serão realizadas oficinas, em uma sala de informática da escola pesquisada, com atividades práticas compartilhadas e colaborativas no *WhatsApp* e *Padlet*, com vistas à produção de pôsteres em língua inglesa, utilizando diferenciados recursos de imagem, texto, áudio e vídeo, envolvendo conteúdos programáticos da Língua Inglesa para o 2º e 3º anos do Ensino Médio dessa escola.

Em uma segunda fase, ao final desse projeto, você responderá a dois questionários sobre a produção do gênero pôster, no *Google forms*, sobre a apresentação em Língua Inglesa e em relação ao trabalho colaborativo e compartilhado na aprendizagem baseada em projetos. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome, em qualquer fase do estudo, respeitando assim sua privacidade. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, o que garante sua autonomia.

Os benefícios relacionados à concretização deste estudo serão, promover reflexões sobre a prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no estudo da língua inglesa. Os riscos, embora mínimos, se referem ao possível constrangimento ao responder os questionários e participar das oficinas propostas pelo pesquisador. No entanto, o pesquisador tomará todos os cuidados necessários para que esses riscos sejam minimizados.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa e ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão descartados de forma que não prejudique o meio ambiente.

Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido é um documento que comprova seu aceite para a participação neste estudo. Será necessária à sua assinatura para oficializar o seu consentimento. Esse termo encontra-se em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida para você. Ressalta-se que sua colaboração é valiosa e, a seguir, será apresentada uma Declaração e, se você estiver de acordo com o conteúdo da mesma, deverá assiná-la, conforme já lhe foi explicado anteriormente.

DECLARAÇÃO

Declaro estar ciente do inteiro conteúdo deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

Pouso Alegre, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE D

Questionário 1 – “Perfil e conhecimento sobre língua inglesa e tecnologias digitais para aprender línguas”

Pesquisador: J3sus Vanderli do Prado (Doutorando em Educa33o, Conhecimento e Sociedade).

Prezados estudantes, o question33rio que segue 33 um instrumento de coleta de dados de uma pesquisa a respeito de g3neros textuais no estudo da L3ngua Inglesa.

Sua colabora33o 33 muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa e seus dados pessoais ser33o mantidos em anonimato e seguran33a.

Responda 33s seguintes quest33es:

Seus dados

Complete, por favor, os dados abaixo:

Nome completo:

1. G3nero:

Masculino

Feminino

Outros

2. Faixa et33ria:

De 16 a 20

De 20 a 24

3. N3mero do celular (para criar grupo no WhatsApp):

Sobre a aprendizagem da l3ngua inglesa

4. Caso voc33 utilize a Internet para aprender outra l3ngua, apresente abaixo qual p3gina ou quais p3ginas na internet ou aplicativos voc33 utiliza:

5. Apresente sua opini33o sobre a l3ngua inglesa na atualidade.

APÊNDICE E

Questionário 2 – “Projeto *On-line* de Língua de Inglesa do ponto de vista de aprendizados e experiências.”

Pesquisador: J3sus Vanderli do Prado (Doutorando em Educa33o, Conhecimento e Sociedade).

Prezados estudantes, o question33rio que segue 33 um instrumento de coleta de dados de uma pesquisa a respeito de g3neros textuais no estudo da L3ngua Inglesa.

Sua colabora33o 33 muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa e seus dados pessoais ser33o mantidos em anonimato e seguran33a.

As perguntas a seguir s33o para voc33 avaliar sua participa33o no Projeto *On-line* de L3ngua de Inglesa do ponto de vista de aprendizados e experi33ncias.

1. Como foi elaborar a apresenta33o pessoal em l3ngua inglesa no Padlet?
2. Voc33 considera que elaborar a apresenta33o pessoal foi interessante do ponto de vista de aprender essa l3ngua?
3. Voc33 teve dificuldades para elaborar a apresenta33o pessoal em l3ngua inglesa?
4. Avaliando sua apresenta33o pessoal em l3ngua inglesa existe algum aspecto que voc33 acha que poderia melhorar? O qu33?
5. Qual a sua percep33o sobre as atividades em l3ngua inglesa com metodologia em que pode participar ativamente e usar tecnologias digitais como a internet, dicion33rios *on-line*, sites de tradu33o de l3ngua inglesa e o aplicativo *Padlet*?