

CULTURA DIGITAL EM UM CURSO DE LICENCIATURA LETRAS-INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO

Marcus de Souza ARAÚJOⁱ

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar um estudo de caso com dois alunos de Licenciatura em Letras para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na aprendizagem de inglês. O referencial teórico baseia-se nos princípios da cultura digital (PRENSKY, 2001, 2012; BUCKINGHAM, 2010; IANNONE; ALMEIDA; VALENTE, 2016, ALMEIDA *et al.*, 2017; ALONSO, 2017; entre outros) como forma de integrá-la ao ambiente de sala de aula no contexto brasileiro, em que os alunos poderão se apropriar, pedagógica e conscientemente, das mídias digitais e das tecnologias. Com relação à metodologia, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso qualitativo (ANDRÉ, 2013; GERRING, 2019) e utiliza como instrumentos de pesquisa um relato reflexivo, entrevista e atividades do *Facebook*. Os dados da pesquisa foram gerados em uma disciplina curricular específica sobre tecnologias do curso de Licenciatura Letras-Inglês da Universidade Federal do Pará (UFPA). Os resultados apontam que as TDIC podem contribuir para um comportamento inovador do professor, ao sair, por exemplo, de práticas tradicionais de ensino, já que as tecnologias possibilitam ao professor conhecer melhor as necessidades dos alunos. Além disso, o professor precisa adaptar-se ao mundo digital e ajudar o aluno a ser autônomo em sua aprendizagem. Assim sendo, é válido mencionar que toda inovação precisa ser ensinada, para auxiliar o aluno a partir de suas necessidades, e o uso das TDIC em sala de aula, para uso pedagógico, não é diferente.

PALAVRAS-CHAVE: Estudo de caso; TDIC; Cultura digital; Licenciatura Letras-Inglês; UFPA.

DIGITAL CULTURE IN A COURSE OF ENGLISH-LANGUAGE TEACHING UNDERGRADUATE PROGRAM: A CASE STUDY

ABSTRACT

The main objective of this paper is to present a case study with two students of Language Teaching Undergraduate Program about the use of Information and Communication Digital Technologies (ICDT) in English learning. The theoretical framework is based on the principles of digital culture (PRENSKY, 2001, 2012; BUCKINGHAM, 2010; IANNONE; ALMEIDA; VALENTE, 2016, ALMEIDA et al., 2017; ALONSO, 2017; among others) as a way of integrating it into the classroom environment in Brazilian context. Students will also be able to appropriate of digital media and technologies, pedagogical and consciously. As for the methods, this research is considered as a qualitative case study (ANDRÉ, 2013; GERRING, 2019). The research instruments used were reflective reports, a interview and Facebook activities. The research data were generated in a specific curricular subject on technologies of the English-language teaching undergraduate program at Universidade Federal do Pará (UFPA). The results point out that ICDT can contribute to an innovative practice of the teacher when he/she leaves traditional teaching practices, for instance. Technologies can also allow the teacher to better understand the students' needs. In addition, teacher needs to adapt himself/herself to the digital world and help the student to be autonomous in their learning. Therefore, it is worth mentioning that all

ⁱ Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGIMES), ambos da Universidade Federal do Pará. E-mail: marcusaraujo@ufpa.br.

innovation needs to be taught and in order to help the student from his/her needs. The use of ICDT is no different in the classroom for pedagogical use.

KEYWORDS: *Case study; ICDT; Digital culture; English-language teaching undergraduate program; UFPA.*

CULTURA DIGITAL EN UN CURSO DE LICENCIATURA LETRAS-INGLÉS: UN ESTUDIO DE CASO

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo central presentar un estudio de caso con dos alumnos de la Licenciatura en Letras para el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC) en el aprendizaje de inglés. La fundamentación teórica se basa en los principios de la cultura digital (PRENSKY, 2001, 2012; BUCKINGHAM, 2010; IANNONE; ALMEIDA; VALIENTE, 2016, ALMEIDA et al., 2017; ALONSO, 2017; entre otros) como forma de integrarla a las clases en el contexto brasileño, en el que los alumnos podrán apropiarse, pedagógica y conscientemente, de los medios digitales y de las tecnologías. Con relación a la metodología, esta investigación se caracteriza como un estudio de caso cualitativo (ANDRÉ, 2013; GERRING, 2019) y utiliza como instrumentos de investigación un relato reflexivo, entrevistas y actividades realizadas en Facebook. Los datos de la investigación fueron generados en una asignatura curricular específica sobre tecnologías del curso de Licenciatura Letras-Inglés de la Universidad Federal de Pará (UFPA). Los resultados apuntan a que las TDIC pueden contribuir a un comportamiento innovador del profesor, al ir más allá, por ejemplo, de prácticas tradicionales de enseñanza, ya que las tecnologías permiten que el profesor conozca mejor las necesidades de los alumnos. Asimismo, es preciso que el docente se adapte al mundo digital y ayude al alumno a ser autónomo en su aprendizaje. Siendo así, resulta válido afirmar que toda innovación necesita enseñarse, para ayudar al alumno considerando sus necesidades, y el uso de las TDIC en clase, para uso pedagógico, no es diferente.

PALABRAS CLAVE: *Estudio de caso; TDIC; Cultura digital; Licenciatura en Letras-Inglés; UFPA.*

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) deveriam ser compreendidas como artefatos integrantes no processo educacional e não como artefatos adaptativos, visto que, de acordo com Cortella (2014), adaptar significa assumir uma postura passiva, ao passo que integrar está relacionada às metas de convergência, integração e mobilidade. Em outras palavras, integrar as TDIC no contexto educacional implica na possibilidade de realizar múltiplas atividades funcionais em uma mesma interface, em um determinado tempo e espaço, como, por exemplo, ao usar o telefone celular, dispositivo que proporciona as pessoas falarem, jogarem, enviarem mensagens, ouvirem e baixarem música, tirarem fotos, filmarem, fazerem e pagarem contas, entre outras atividades.

Por conseguinte, ao analisar os perfis da geração *baby boomers*¹ (pessoas nascidas após o fim da Segunda Guerra Mundial, ou seja, geração que corresponde aos anos de 1946 a 1964, aproximadamente), geração X (pessoas nascidas entre os anos de 1965 ao início de 1980, aproximadamente), geração Y (pessoas nascidas entre os anos de 1983 e início dos anos 2000, aproximadamente) e geração Z (pessoas nascidas a partir do ano 2000), pode-se perceber que nas duas primeiras gerações, as pessoas nasceram em um ambiente mais analógico, ao passo que nas duas últimas gerações, em um ambiente mais digital. Por essa razão, Prensky (2001) cunha os termos imigrantes digitais, para as pessoas que nasceram e cresceram na era pré-digital, e nativos digitais, para aquelas que cresceram mais familiarizados com as TDIC.

Na época, Prensky (2001) apresentou esses termos na tentativa de compreender o universo dos jovens e dos adultos em relação ao uso das TDIC. Braga (2013, p. 64) afirma que os imigrantes digitais foram criados em uma “cultura letrada tradicional”, porém estavam se adaptando aos novos ambientes digitais, uns com mais facilidade que outros; de qualquer maneira, todos com seus sotaques analógicos, na visão de Prensky (2001). Por sua vez, os nativos digitais são os usuários frequentes dos computadores, *tablets*, celulares/*smartphones*, Internet, videogames, relógio ou bracelete inteligente e outros artefatos digitais, ou seja, como afirma Prensky (2001), são os novos falantes nativos da linguagem digital.

Com essa perspectiva, Prensky (2012) determina que a distinção entre os dois termos (imigrantes digitais e nativos digitais) não se torna mais necessária no momento atual, apesar de terem sido usados por vários estudiosos no assunto durante vários anos. Isso posto, Prensky (2012) apresenta o termo sabedoria digital, para todos que nasceram, cresceram e adaptaram-se às TDIC.

Segundo Prensky (2012), o uso cognitivo da tecnologia digital está além da capacidade natural do *homo sapiens*, ampliando suas capacidades cognitivas na tentativa de encontrar soluções práticas, criativas e de conteúdo apropriados ao seu interesse e às suas necessidades. A tecnologia está a serviço da sociedade, razão pela qual depende da sabedoria do homem para criá-la, desenvolvê-la e torná-la sofisticada, ou seja, as tecnologias digitais são criadas para atender as necessidades e expandir as capacidades intelectuais das pessoas.

Sendo assim, Prensky (2012) ressalta que a sabedoria digital surge da combinação da mente com as interfaces² digitais para o desenvolvimento do homem. Ainda segundo esse autor, tais combinações apontam que a sabedoria digital pode e deve ser ensinada e aprendida, independentemente da faixa etária, melhorando o pensamento e a compreensão de uso das/com

(as) TDIC. Os imigrantes digitais do passado estão cada vez mais familiarizados e adaptados ao uso das tecnologias digitais, pois aprendem a usar o computador, a Internet, as redes sociais, o telefone celular, com todas as suas funções e potencialidades, de acordo com suas necessidades.

Nessa direção, a mente humana e as TDIC são relevantes meios de interação para o *homo sapiens* se tornar sábio digitalmente. Ademais, concordo com Prensky (2012) em relação à desatualização dos termos imigrantes digitais e nativos digitais nos dias atuais para definir dois grupos de pessoas que usam a tecnologia de maneira diferente, de acordo com suas particularidades.

Diante dessas considerações, o objetivo deste artigo é essencialmente apresentar um estudo de caso com dois alunos do curso de Licenciatura Letras-Inglês acerca do uso das TDIC na aprendizagem de inglês, o que nos leva a oferecer subsídios a responder a pergunta foco: “Qual a percepção de dois alunos de Letras para o uso das TDIC na aprendizagem de inglês?”.

2 CULTURA DIGITAL NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

No contexto educacional atual, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a escola e a universidade (também as faculdades) exercem nichos fundamentais no mundo digital, que podem levar o aluno a desenvolver habilidades pedagógicas digitais para a aprendizagem, além de saber refletir e argumentar. Não faz mais sentido pensar a escola (também a universidade e a faculdade) como um lugar da erudição, enciclopédico, de conteúdos engessados, onde o professor é o detentor do conhecimento e do saber, como também não faz sentido formar alunos para o trabalho individual, sem motivar a escuta do outro (CORTELLA, 2014; FAVA, 2014, 2016). Diante do exposto, em vista de tais questões, Almeida e Valente (2016, p. 32) ressaltam que a escola deveria ser compreendida como um espaço gerador, gestor e não, apenas, consumidor do conhecimento, tornando-se, assim, um ambiente “de cultura, diálogo, articulação, entre o conhecimento local e global” por meio da cultura digital.

Nessa direção, o acesso à informação é mais que imediato, logo o indivíduo “não precisa frequentar a escola para ter acesso ao conhecimento instituído. Em casa ou em qualquer lugar, a qualquer hora, acessa-se a informação desejada” (SILVA, 2013, p. 142). Assim sendo, concordo com Prensky (2001, 2010, 2012) mais uma vez ao questionar se as crianças e os jovens são obrigados a frequentar uma escola engessada com conteúdos e métodos antigos ou se o professor deve aprender o novo.

Ainda segundo Prensky (2001, 2010, 2012), as habilidades que crianças e jovens precisarão no futuro não são as habilidades do passado, isto é, aquelas que estão lhes passando na escola. Diante do exposto, partilho com Leffa (2016, p. 82) a ideia de que o professor e a escola precisam entender que “a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionada pelo que acontece lá fora”.

A escola e a universidade precisam acompanhar o fluxo constante da informação e as diferentes maneiras de comunicação na Sociedade da Informação, em que as TDIC podem ser usadas e incorporadas na práxis social (PRENSKY, 2010, 2012; BRAGA, 2013; PÉREZ-GÓMEZ, 2015). Assim como Ribeiro (2016, p. 135), também acredito que “a escola tem de estar atenta e aberta às mudanças que a inserção da sociedade no mundo digital exige para a socialização das novas gerações”.

Para que essas mudanças, na sala de aula, sejam coerentes, significativas e possam, de fato, tornar as escolas e as universidades verdadeiras agências interdisciplinares para o uso consciente, funcional e pedagógico das TDIC, Braga e Vóvio (2015) ponderam que o currículo, e aqui acrescento, também, o projeto político-pedagógico da escola ou da universidade, não sejam engessados e tradicionais. Dessa forma, faço também minhas as palavras de Almeida e Valente (2011) ao pontuarem que

Ao explorar as funcionalidades das TDIC no desenvolvimento de atividades pedagógicas significativas para os alunos, o professor tem a oportunidade de propiciar-lhes a integração entre os conhecimentos que eles trazem do cotidiano, com as informações que podem buscar em diferentes fontes e com o registro do processo de construção do conhecimento por meio de recursos dessas tecnologias, tais como *blogs*, *wikis*, editores de textos, de desenhos e de páginas da internet (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 49).

Saliento, assim, a importância da integração da cultura digital no ambiente de sala de aula no contexto brasileiro, em que os alunos poderão se apropriar, pedagógica e conscientemente, das mídias digitais e das tecnologias (BUCKINGHAM, 2010; IANNONE; ALMEIDA; VALENTE, 2016; PISCHETOLA, 2016; entre outros). Em outras palavras, é trazer e integrar à sala de aula e ao currículo o que já está legitimado fora dela, a cultura mediada pela tecnologia e pelas mídias digitais, com todas as suas potencialidades e funcionalidades. Assim sendo, compartilho a visão de Buckingham (2010, p. 42) quando afirma que “se as escolas de certa forma não foram atingidas pelo advento da tecnologia digital, o mesmo não pode ser dito da vida das crianças quando estão fora da escola.”. Complementando a visão do autor, acrescento também os jovens e os adultos.

A esse respeito, vejo a escola e a universidade como agências fomentadoras ativas para a mediação da cultura digital, tornando as tecnologias e as mídias digitais integradoras no processo de ensino e de aprendizagem, o que nos leva a pensar o papel social da escola que desejamos (PISCHETOLA, 2016; ALONSO, 2017). Segundo Martins e Ribeiro (2017), nesse sentido, também, somos levados a refletir sobre a possibilidade de criação de metodologias para a construção de novos saberes e de novas necessidades de aprendizagem. Desse modo, Alonso (2017, p. 32) leva-me a perceber que “compreender, de fato, as implicações que o uso intensificado delas (*das TDIC*) apresenta é, sem dúvida, elemento crucial para se empreender fazeres que subsidiem, aí sim, outra maneira de organizar o fazer escolar com as TDIC” (grifo nosso).

Conforme ainda enfatiza Alonso (2017), há dois tipos de culturas que estão em evidência no cenário educacional atual, a saber: a cultura escolar e a cultura digital. Na primeira, prevalece a instrução formal para o ensinar e o aprender, uma “cultura escolar transmissiva” (IANNONE; ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 61), na qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o absorve passivamente, sem qualquer questionamento; ao passo que na segunda cultura, a relação hierárquica entre professor e aluno é rompida, com a inserção de interfaces digitais que podem tornar a aprendizagem fácil e motivadora, com o professor atuando como um mediador (ALONSO, 2017).

Em minha concepção, a integração da cultura digital no contexto escolar pode levar o aluno a ser produtor e gerador de conteúdos usando as TDIC de maneira crítica e dialógica (FREIRE, 1995/2014), demandando novas formas de aprender e de ensinar, e promovendo a transformação reflexiva da prática pedagógica do professor. Assim sendo, apoiado mais uma vez no pensamento de Buckingham (2010, p. 44), reitero que “as crianças estão hoje imersas numa cultura de consumo que as situa como ativas e autônomas; mas na escola uma grande quantidade de seu aprendizado é passiva e dirigida pelo professor”.

Seguindo por essa direção, torna-se, assim, relevante a inclusão da cultura digital no ambiente de sala de aula, cada vez presente na sociedade atual, pois como defendem Iannone, Almeida e Valente (2016),

a escola que participa da cultura digital e dialoga com ela assume papel central na formação de estudantes com autonomia para tomar decisões, argumentar em defesa de suas ideias, trabalhar em grupo, atuar de forma ativa e questionadora diante dos acontecimentos, dificuldades e desafios, e participar

do movimento de transformação social (IANNONE; ALMEIDA; VALENTE, 2016, p. 62).

Nessa vertente, a necessidade da integração das tecnologias e das mídias digitais ao contexto escolar, e também ao acadêmico, como forma de conduzir o aluno a analisar, criticar e compreender as suas significações e os seus sentidos para uma apropriação e interpretação consciente dessas interfaces na cultura digital, “ensejando um currículo definitivamente significado por práticas culturais em que o digital faria denotar outras racionalidades que não a puramente tecnicada” (ALONSO, 2017, p. 36).

Em minha acepção, a cultura digital deveria estar integrada à escola e ao currículo, ou melhor dizendo, a um *web currículo* (ALMEIDA, 2014), pois a cultura digital proporciona acesso ao conteúdo disponível por meio das tecnologias e mídias digitais, e também possibilita a criação e produção de conteúdos para a comunicação na Era Digital. Por essa razão, vejo que o *web currículo* (ALMEIDA, 2014) pode gerar um ensino e uma aprendizagem planejados, social (temas do dia a dia inseridos na estrutura curricular) e direcionado para prática crítica de sala de aula, com foco no aluno, com a inserção e o uso funcional e pedagógico das TDIC, como forma de “expandir as possibilidades de desenvolver o currículo para além dos limites da escola, abarcando outros espaços de educação, cultura e convívio social” (ALMEIDA *et al.*, 2017, p. 393).

Com base nesses referenciais, entendo a cultura digital como viva, dinâmica e plural, integrando as mais variadas interfaces tecnológicas digitais que podem ser adaptadas para diferentes contextos de ensino e de aprendizagem de acordo com as necessidades, tanto de professores, como de alunos. Prossigo, assim, convergindo com Oliveira e Dino (2017, p. 100) ao afirmarem que as tecnologias podem se tornar aliadas primárias da produção cultural, pois “possibilitam um maior acesso a conteúdos e, principalmente, uma participação mais ativa dos indivíduos – seja publicando suas próprias criações, ou escolhendo com mais autonomia os conteúdos que vão consumir, seja opinando e colocando sua voz [...]”.

Isso posto, não se pode olhar a cultura digital como um fenômeno temporário, apesar de ainda estar em processo de construção no contexto escolar (ROJO; BARBOSA, 2017). A cultura digital integrada ao contexto escolar, e também ao acadêmico, pode tornar os alunos críticos e reflexivos ao adquirirem a informação por meio da apropriação das tecnologias e das mídias digitais.

Ribeiro (2016) constatou, também, que os alunos realizam pesquisas sem propósitos educacionais, sem orientações sistemáticas do professor; logo, o computador e a Internet são poucos explorados para aproveitar seus verdadeiros potenciais pedagógicos. Dentro desse quadro que se delinea, as tecnologias digitais serão apenas máscaras (PRENSKY, 2015) para escamotear o real fracasso da educação na atualidade. Por essa razão, compartilho da opinião de Cortella (2014, p. 53) de que “não é a tecnologia que torna uma mente moderna. Mas uma mente moderna não recusa tecnologia quando ela é necessária”. A inovação não está na tecnologia, mas na atitude para a realização de projetos pedagógicos e sociais, além dos currículos, que incorporam a tecnologia. Na visão de Cortella (2014), essa é a verdadeira mentalidade moderna.

Em síntese, comungo com as ideias de Valente (2008) ao apontar que as TDIC precisam ser incorporadas à sala de aula de maneira balanceada, ter significado e fazer sentido para seu uso, serem fomentadoras para a construção do conhecimento; caso contrário, qualquer tecnologia pode ser substituída uma pela outra, o que não ocasionará qualquer mudança no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, compartilho a visão de Almeida *et al.* (2017, p. 406) ao pontuarem que as funcionalidades das TDIC deveriam estar integradas e aliadas ao currículo “que emerge e se desenvolve na cultura digital” para o ensino e a aprendizagem no contexto escolar (por que não também no contexto acadêmico?).

3 CAMINHOS DA PESQUISA METODOLÓGICA³

O presente artigo caracteriza-se como um estudo de caso (GERRING, 2019) qualitativo. Como bem pontua o autor, o estudo de caso “é um estudo intensivo de um caso singular ou de um pequeno número de casos que se baseia em dados e promessas de elucidar uma população maior de casos” (GERRING, 2019, p. 69). Nessa vertente, André (2013, p. 97) complementa que “o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente de outros tipos de pesquisa, porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor”. Isso posto, minha pesquisa é um estudo de caso, pois investigo meu próprio contexto de atuação acadêmica, ou seja, minha sala de aula de inglês e sua relação com as TDIC, na tentativa de melhor compreender e buscar respostas para esse contexto em particular.

Os dados desta pesquisa foram gerados na disciplina curricular do curso de Licenciatura Letras-Inglês, “Tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras”, com carga horária de 68 h/a, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade

Federal do Pará (UFPA). Um dos propósitos centrais dessa disciplina era provocar discussões, pesquisas e ações para o uso reflexivo das TDIC na formação inicial do professor de Letras- Inglês. As aulas aconteciam duas vezes por semana no turno noturno. Ressalta-se que essa disciplina sempre é ofertada aos alunos da FALEM no segundo semestre de cada ano letivo.

Dois alunos⁴ do curso de Licenciatura Letras-Inglês da FALEM serão participantes da pesquisa para o estudo de caso neste artigo, cujos nomes fictícios atribuídos por eles foram Lúkan e Tom, respectivamente. O primeiro participante tinha 23 anos, à época da pesquisa, e cursou toda a Educação Básica em escola pública. Concluiu o Ensino Médio em 2010 e, no ano seguinte, ingressou na universidade. Já o segundo participante tinha 27 anos e havia cursado a Educação Básica completa em escola pública. Concluiu o Ensino Médio em 2003, ingressando no curso de Letras-Inglês em 2011.

O processo de geração dos dados implicou em instrumentos característicos da pesquisa qualitativa, a saber: atividades realizadas no *Facebook*, uma entrevista e relatos reflexivos. É mister ressaltar que as atividades do *Facebook* foram criadas com o objetivo de integrar as atividades presenciais e para que os alunos postassem atividades relacionadas às tecnologias. Essas atividades eram sugeridas tanto pelo professor da disciplina, como pelos alunos.

A entrevista foi gravada em áudio de um aplicativo em uma sala de aula da FALEM, para esclarecimentos de alguma informação mencionada nos relatos reflexivos dos alunos. Os relatos reflexivos, por sua vez, tinham como objetivo apresentar as reflexões dos alunos, ao longo do semestre, para o uso das TDIC em suas formações como futuros professores de inglês.

Isso posto, o presente artigo tem como objetivo apresentar um estudo de caso com dois alunos do curso de Licenciatura Letras-Inglês acerca do uso das TDIC na aprendizagem de inglês, o que nos leva a responder a seguinte pergunta: “Qual a percepção de dois alunos de Letras para o uso das TDIC na aprendizagem de inglês?”

4 ANALISANDO OS DADOS

Trago nesta seção os excertos de fala e as inferências dos dois participantes da pesquisa (Lúkan e Tom), sob o ponto de vista da fundamentação teórica e por meios dos instrumentos de geração dos dados, que contribuíram para responder à pergunta da pesquisa apresentada na seção anterior.

É mister ressaltar que o recorte desta análise converge, em especial, com as reflexões geradas na disciplina *Tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras* ofertada

pela Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA. Por razão de espaço neste artigo, não será apresentada a visão dos demais participantes da pesquisa, nem será apresentada uma ramificação extensiva sobre o assunto em foco.

4.1 A percepção de Lukan

Ao mencionar a prática pedagógica do professor com o uso das TDIC, Lukan demonstra a importância da formação e da adaptação do professor para a nova realidade digital, na busca de novas formas de ensinar. Os excertos abaixo ilustram essas observações:

Transcrição 1: atividade do Facebook

Lukan: Eu acredito que a tecnologia está aí para melhorar a nossa vida, e por que não utilizá-la na sala de aula? **O professor precisa estar sempre atualizando as suas práticas pedagógicas⁵**, principalmente, no que diz respeito ao uso de tecnologia. É de suma importância a utilização das TDIC. [...]

As tecnologias estão aí na nossa “porta”. É preciso que **o professor se adeque a esta nova realidade e busque novas maneiras de ensinar inglês** e trazer as tecnologias para a sala de aula. Sei que as vezes não é fácil, mas, acredito que seja uma maneira eficiente de atingir o aluno-geração Z.

Por suas declarações, Lukan percebe a relevância para o professor de se atualizar e melhorar a sua prática pedagógica com o uso das tecnologias, pois estão disponíveis facilmente. O aluno-professor declara, também, que o professor da contemporaneidade precisa buscar novas formas de ensinar a língua, pois se vive uma nova realidade. Por essa razão, Lukan corrobora as ideias de Cortella (2014) quando afirma que os tempos mudaram e os alunos, também.

Nesse contexto, segundo Lukan, o professor, bem mais consciente para o uso das TDIC, pode envolver e atrair a atenção dos alunos, a geração mais digital de todos os tempos, conforme salientam Tapscott (2010), Cecchetti (2011) e Fava (2014, 2016). O que me faz mencionar Moran (2012) sobre esse assunto ao entender que o domínio pedagógico das TDIC pelo professor não é uma tarefa fácil, porém complexa, e que precisa ser considerada a longo prazo.

Dessa forma, percebo que o uso e o domínio das TDIC constituem um trabalho diário, de parceria, entre as instituições de ensino e o professor, (e por que não incluir, também, o aluno?), pois, juntos, podem propor mudanças pontuais imediatas, para, no futuro, tomarem decisões conscientes em relação à prática de sala de aula, para o ensino da língua inglesa.

O pensamento de Lukan é complementado na entrevista ao pontuar, mais uma vez, as facilidades de uso, para o professor, que as TDIC podem trazer para o contexto da sala de aula de inglês, por serem interfaces digitais já conhecidas pelos alunos no dia a dia. O excerto abaixo ilustra o posicionamento desse aluno-professor:

Transcrição 2: entrevista

Marcus: Explica para mim como o professor pode usar as TDIC na sala de aula?

Lukan: O professor precisa utilizar a tecnologia como uma **ferramenta de interação**, como a gente usa para se divertir, não é? Isso chama a atenção do aluno [...] então o professor vai perceber que pode ensinar inglês com essas mesmas tecnologias na sala de aula também [...] com o computador, o celular.

Marcus: Isso ajuda?

Lukan: Claro que ajuda [...] imagina ficar só no livro didático uma aula inteira? Fica uma aula chata, não é?

Marcus: Mas por quê?

Lukan: Ah... o aluno quer **novidade** [...] quer mexer no celular, no computador. Imagina uma aula que o aluno faz uma atividade com o blog? ou descobre um site novo de pronúncia, por exemplo, e compartilha com os colegas. É essa **interação** que ele quer.

Marcus: Você acha mesmo?

Lukan: É claro, professor, aluno não quer ficar parado [...] quer sempre fazer alguma coisa. Sala de aula também é pra isso.

Marcus: Para isso o quê?

Lukan: Usar as tecnologias para aprender inglês. Eu acho que dá super certo.

Percebe-se, pois, que Lukan reconhece o caráter interativo das tecnologias e que pode, com isso, facilitar a aprendizagem de inglês em sala de aula. Ele é favorável a aumentar o interesse dos alunos a partir de algo que lhes é familiar no dia a dia. Possivelmente, o caráter analógico do livro didático impresso e seu caráter estático venha a contribuir para aulas tediosas e chatas, segundo seu ponto de vista. Assim sendo, as ideias de Lukan estão em consonância com as de Prensky (2012) e Silva (2013) ao salientarem que as crianças e os jovens chegam à sala de aula com pouca paciência para aulas expositivas, instruções sistemáticas para testes e ficam mais distraídos quando o assunto não lhe chama a atenção.

Esse fato pode ser entendido levando em consideração que Lukan, por ter um domínio significativo das TDIC e usá-las com frequência para diversas atividades, cotidianamente, pense como um usuário que cresceu e se desenvolveu nesse ambiente digital (Geração Z), como a maioria das crianças e dos jovens. As TDIC podem transformar as práticas sociais de todas as pessoas e podem tornar o ambiente participativo e interativo, além de a aprendizagem de inglês poder ficar interessante.

Pelo que o excerto número dois indica, Lukan aponta para a necessidade de a sala de aula tornar-se uma extensão do mundo digital vivido pelo aluno, o que ajudaria a mantê-lo ocupado. Essa realidade confirma a tese apontada por Leffa (2016, p. 82) ao reforçar que “a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora”.

Como observado, Lukan mostra que os benefícios de uso das TDIC para a prática pedagógica se referem à:

- atualização das práticas pedagógicas;
- adequação à nova realidade do aluno;
- busca de novas maneiras de ensinar inglês;
- uma ferramenta de interação e
- uma novidade para o processo de ensino e de aprendizagem.

Com base nas considerações de Lukan, observa-se uma inclinação favorável tanto para a aprendizagem como para a prática pedagógica por meio do uso das TDIC.

A prática pedagógica do professor será bastante beneficiada com o uso das TDIC, segundo Lukan. Para o aluno-professor, essas tecnologias podem contribuir para práticas pedagógicas atualizadas, além de se adaptarem à nova realidade do aluno, o que pode fazer o professor buscar novas maneiras de ensinar inglês, como mostrado no excerto número um.

O professor precisa mudar, também, sua prática docente, para torná-la, pedagogicamente, mediada pelas TDIC. Nessa direção, Lukan demonstra que as TDIC são também interfaces digitais interativas, além de representarem uma novidade para o ensino, o que pode proporcionar interesse para a aprendizagem de inglês por parte do aluno. Em outras palavras, a novidade com o uso das tecnologias pode impulsionar a aprendizagem do aluno na cultura digital. Desse modo, parece pertinente mencionar, considerando as falas dos excertos de Lukan, que as TDIC podem melhorar o ensino e a aprendizagem de inglês no contexto de sala de aula.

Na visão de Lukan, ao argumentar a favor dessa possível melhora no ensino e na aprendizagem de inglês por meio das tecnologias, as mudanças devem começar pelo professor, repensando sua maneira de ensinar, redesenhando seu currículo de acordo com os interesses de seus alunos, mudando seus métodos e suas abordagens, centrando a aprendizagem no aluno.

Dessa forma, o professor teria oportunidade para pesquisar e para integrar interfaces tecnológicas digitais apropriadas ao ensino de inglês, estabelecendo uma relação consciente e

adequada às necessidades de seus alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Por essa razão, vejo a importância da inclusão de disciplinas nos cursos de Licenciatura que levem o professor a refletir e a entender o uso e a integração funcional das tecnologias no contexto escolar.

Lukan mostra-se consciente acerca das potencialidades de uso das TDIC no contexto educacional da contemporaneidade, pois o seu uso está mais que sacramentado fora dele. Lukan vê facilidades em práticas pedagógicas integrando interfaces das TDIC, pois acredita, e comungo com sua postura, que as tecnologias podem ajudar o aluno a aprender inglês de maneira participativa, interativa e dinamicamente.

4.2 A percepção de Tom

Nos comentários de Tom, o professor ainda parece constituir a figura central no que tange à otimização para o ensino de inglês a partir da inclusão das TDIC em sua prática pedagógica. De acordo com seu pensamento, o professor precisa estar melhor preparado para saber lidar com as necessidades de seu público-alvo atual, pois as tecnologias possibilitam novas condições de ensino, exigidas nesse novo contexto educacional. A seguir, apresento um recorte de sua declaração:

Transcrição 3: atividades do Facebook

Tom: O professor deve ter um **comportamento inovador em sala de aula**, de modo que **aprenda a conhecer seus alunos e descubra suas necessidades** – o que é mais relevante para eles? Para que a tecnologia tenha um efeito positivo na aprendizagem de inglês, os professores **têm que mudar o jeito de dar aula, sair do tradicional**. É importante que o professor use a tecnologia para **ajudar o aluno a ser mais autônomo**; por isso a necessidade de ferramentas que o ajude a aprender a ensinar. Os professores precisam na verdade **se adaptar a esse mundo tecnológico**, em que todos fazemos parte.

É interessante observar a percepção de Tom que as tecnologias podem ajudar o professor a sair do tradicional e ter atitudes inovadoras. Parece-me que o uso das tecnologias pelo professor contribui, de imediato, para práticas modernas, de acordo com a percepção de Tom. É claro que o uso das tecnologias pode modificar as ações do fazer pedagógico do professor, mas se torna necessária uma nova postura para atender a novas demandas, para que as mudanças possam acontecer, especificamente. Caso contrário, haverá apenas uma transferência do fazer no analógico para o digital.

Nessa vertente, à luz do pensamento de Moran (2012), partilho que a formação do professor não deve ser pontual, mas acontecer de forma contínua e processual, visto que a sua formação pedagógica propicia a oportunidade de correlacionar a sua área de conhecimento, no caso a língua inglesa, com as múltiplas interfaces tecnológicas digitais disponíveis, tanto *on-line* como *off-line*.

Assim como mencionado anteriormente por Lukan, Tom também entende que o professor precisa conhecer melhor as necessidades de seus alunos na tentativa de criar oportunidades para se tornarem agentes críticos na aprendizagem de inglês, o que os motivaria a aprender a língua-alvo e a buscar seus próprios caminhos a partir do uso das TDIC. Diante do exposto, trago o pensamento de Braga (2013, p. 76) ao sublinhar “a tese de que as mudanças sociais foram geradas pelo uso da tecnologia, é nela também que encontraremos caminhos que nos permitam mudar as práticas educativas”.

Concordo com Tom ao afirmar que o professor pode orientar o aluno a buscar seu próprio conhecimento. Em outras palavras, segundo o pensamento de Freire (1995/2014, p. 19), não há aprendizagem sem apreensão do objeto aprendido, pois “o sujeito que aprende é produtor do conhecimento que fez”.

Frente ao exposto, assim como Tom, vejo a necessidade de o professor da atualidade se adaptar para o uso efetivo das TDIC em suas práticas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de inglês, caso contrário, ter-se-ão aulas cada vez mais descontextualizadas da realidade do aluno, sem propósitos educativos e dependentes do conhecimento do professor.

Em resumo, é possível perceber que Tom se mostra também otimista acerca do uso das TDIC no contexto de sala de aula, pois ele pode utilizar a tecnologia adequadamente de acordo com a habilidade de inglês que deseja trabalhar, como elucidado em seu excerto a seguir:

Transcrição 4: relato reflexivo

Tom: A sala de aula é **um ambiente de construção do conhecimento**, onde **todos podem aprender juntos, professor e aluno**. As tecnologias trazem essa oportunidade para esse ambiente, posso **ensinar alguma habilidade de inglês com uma tecnologia bem específica** para isso. Por exemplo, se quero ensinar algo com *speaking* e *listening* posso usar o *podcast* ou o *voicethreat*. As tecnologias estão em nossa “porta” e facilitam a nossa vida. Por que o professor não pode trazê-las para dentro da sala de aula? Vivemos em uma nova realidade, a sala de aula não é mais a mesma que de 10 anos atrás. O professor precisa se conscientizar disso. É importante **trazer para a sala de aula o que é novo**, o que **o aluno gosta e faz fora dela com as tecnologias**, **conhecer novas ferramentas tecnológicas** e **saber como aplicá-las na sala de aula**. Isso a tecnologia pode ajudar o professor. Assim, teremos **aulas com**

mais novidade, num ambiente mais leve e descontraído para o aluno aprender inglês.

Outra constatação pela fala de Tom foi a de que a sala de aula não pode mais ser vista como um ambiente estático, desmotivante e unilateral, onde apenas o professor detém o conhecimento e o aluno é, apenas, o aprendiz. A esse respeito, vejo a escola e a universidade como agências fomentadoras ativas para a mediação da cultura digital, a quem cabe integrar as tecnologias e as mídias digitais ao processo de ensino e de aprendizagem, o que nos leva a pensar no papel social da escola que desejamos (PISCHETOLA, 2016; ALONSO, 2017) e na possibilidade de criação de metodologias para a construção de novos saberes e de novas necessidades de aprendizagem, segundo Martins e Ribeiro (2017). A cultura digital pode mediar, assim, o conhecimento entre o professor e o aluno e melhorar o ensino e a aprendizagem de inglês, tanto no contexto escolar, como no acadêmico.

Tom também é consciente de que os tempos mudaram e a escola, assim como a sala de aula, precisa acompanhar essa mudança. Ao mencionar o aspecto novidade, o aluno-professor refere-se às tecnologias digitais, que podem proporcionar constantes oportunidades para o ensino de inglês e são bastante usadas pelos alunos no cotidiano como forma de entretenimento.

Logo, Tom sugere inserir essas tecnologias, tão usuais para o aluno, em sala de aula; assim sendo, as aulas dos professores podem estar mais interligadas com o acesso e o uso das TDIC para fins pedagógicos no ensino de inglês, tornando o ambiente descontraído e menos monótono, o que, na fala de Tom, seria um ambiente “mais leve”.

Diante do exposto, é possível inferir que Tom esteja olhando as tecnologias como parte integradora do currículo no ensino de inglês, com a inserção de interfaces digitais conhecidas e usadas pelos alunos em seus cotidianos, tornando, assim, segundo sua visão, um ambiente *mais leve*. Dentro desse contexto, citando Kalantzis e Cope (2012), Coscarelli e Kersch (2016), entendo a escola como um espaço catalizador de conhecimento e de competências a serem fomentadas para que o aluno possa exercer seu papel criticamente, como cidadão, na nova cultura digital de aprendizagem.

De modo bastante sucinto, a partir da análise realizada do excerto de Tom, sou levado a deduzir que a sala de aula é um espaço onde o professor e o aluno podem construir juntos o conhecimento. Sob esse prisma, concordo com Gómez-Granell e Vila (2013, p.20) quando afirmam que “na escola da sociedade digital não existirá uma relação de hierarquia entre aquele que ensina e aquele que aprende, já que todos ensinaremos e aprendemos ao mesmo tempo”.

As TDIC estão a serviço de todos e a sala de aula precisa ser um ambiente onde o aluno se sinta desafiado e motivado, para que o ensino e a aprendizagem de inglês seja, de fato, real, útil para a sua vida fora da escola também.

As questões aqui discutidas levam-me a inferir que as percepções de Tom para a prática pedagógica com o uso das TDIC são que contribuem para:

- inovar em sala de aula;
- aprender a conhecer seus alunos;
- descobrir as necessidades dos alunos;
- mudar o jeito do professor de ministrar aula;
- sair do tradicional;
- ajudar o aluno a ser mais autônomo;
- se adaptar ao mundo tecnológico;
- proporcionar ambiente de construção do conhecimento entre professor e aluno;
- ensinar habilidades linguísticas de inglês com a tecnologia apropriada;
- apresentar conhecimento de novas ferramentas tecnológicas e
- ter uma sala de aula mais “leve” e descontraída.

Tom percebe que as TDIC podem contribuir para um comportamento inovador do professor, ao sair, por exemplo, de práticas tradicionais de ensino, já que as tecnologias possibilitam ao professor conhecer melhor as necessidades dos alunos. Para Tom, o professor precisa adaptar-se ao mundo e à cultura digital, e ajudar o aluno a ser autônomo em sua aprendizagem.

Esse pensamento de Tom me leva a inferir que a formação tecnológico-digital e também pedagógica pode se tornar um elo mediador e fundamental para práticas docentes desafiadoras. Isso porque essa formação pode proporcionar a construção de uma identidade autônoma, reflexiva e consciente na formação inicial do professor de inglês (CELANI, 2001), para que esse professor não seja mais “visto como alguém que implemente ideias de outros e sim como um profissional com autonomia para tomar decisões” (GIMENEZ, 2004, p. 171-172).

Em consonância ao pensamento de Kalantzis e Cope (2012), os professores desta pesquisa deveriam fomentar diferentes estilos de aprendizagem para que seus alunos possam assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem por meio do uso das tecnologias e mídias digitais, ou seja, apropriar-se da cultura digital no ambiente formal de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino deveria ser desafiador para o aluno, o que leva o professor a se especializar e a compreender cada vez mais as especificidades das interfaces tecnológicas digitais, para adaptá-las ao seu fazer pedagógico. Dessa forma, é preciso lembrar que a formação docente, principalmente para o aluno (da Geração *Baby Boomers* à Geração Z) do curso de Licenciatura, torna-se mais que necessária, para que mudanças concretas possam acontecer, na tentativa de se repensar novas futuras ações do professor em seus futuros contextos de ensino e de aprendizagem, mediados pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, com currículos menos rígidos e menos prescritivos. O currículo, como prática social (ALMEIDA; VALENTE, 2011), na formação de professores, deveria ser pensado como mediador potencial às diversidades e às necessidades dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem.

Por essa razão, vejo a relevância de um *web currículo* (ALMEIDA, 2014) que possa possibilitar um ensino e uma aprendizagem planejados e direcionados para a prática crítica de sala de aula, com a inserção, o uso funcional e pedagógico das TDIC. Caso contrário, penso que os cursos de formação de professores terão poucas possibilidades de reflexão, tornando-se carentes de uma base teórica explícita, como aponta Moita-Lopes (2003), e de mudanças nas práticas tradicionais de ensino, por exemplo, da atuação do professor como reprodutor passivo do livro didático.

Nessa perspectiva, defendo uma prática pedagógica digital em que a tecnologia seja uma interface digital-comunicativa e cognitiva de busca, de criação, de criatividade, de conhecimento e de pesquisa para o professor no ensino e na aprendizagem da língua inglesa. Podendo também o aluno, contemplado por meio dessa prática, tornar-se autônomo e crítico para gerenciar sua própria aprendizagem, na tentativa de selecionar, investigar, refletir, aprender, compartilhar e produzir a informação na sociedade contemporânea com a ajuda potencial e educacional das tecnologias. O que me leva a concordar com Buckingham (2010, p. 49) ao salientar que os alunos “precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento”.

Com as tecnologias, o ensino e a aprendizagem de inglês podem tornar-se um instrumento funcional de comunicação autêntica, pois o aluno pode estudar de forma independente, aprendendo interfaces digitais que o ajudem a praticar a língua inglesa para entrar em contato com pessoas (os sábios digitais) de outros países, além de ter a oportunidade de

conhecer outras culturas. Assim como as tecnologias estão em constante mudança, a língua é viva e precisa também acompanhar essa mudança.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de *web* currículo. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini.; ALVES, Dom Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela (Orgs.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20-38.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini *et al.* O currículo na cultura digital e a integração currículo e tecnologias. In: CERNY, Roseli Zen *et al.* (Orgs.). **Formação de Educadores na Cultura Digital**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 383-410. Disponível em: <http://nup.ced.ufsc.br/e-books>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Políticas de tecnologia na educação brasileira: histórico, lições aprendidas e recomendações**. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB Estudos, 2016. Disponível em: <http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/04/CIEB-Estudios-4-Politicass-de-Tecnologia-na-Educacao-Brasileira-v.-22dez2016.pdf> Acesso em: 18 de mar. 2020.
- ALONSO, Kátia Morosov. Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. In: CERNY, Roseli Zen *et al.* (Orgs.). **Formação de Educadores na Cultura Digital**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: <http://nup.ced.ufsc.br/e-books>. Acesso em: 27 jun. 2017. p. 23-39.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, vol. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- ARAÚJO, Marcus de Souza. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para Fins Educacionais na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Orientadora: Zuleica Antonia Camargo. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BRAGA, Denise Bertoli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGA, Denise Bertoli; VÓVIO, Cláudia Lemos. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. *In*: BRAGA, D. B. (Org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 33-67.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CECCHETTINI, Eliane El Badouy. Introdução. *In*: VERAS, Marcelo (Org.). **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 1-18.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. *In*: LEFFA, Vilson. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Prefácio: Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? novas escolas + novos professores. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016. p. 7-14.

FAVA, Rui. **Educação 3:0 – aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FAVA, Rui. **Educação para o século 21: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz & Terra, 1995/2014.

GERRING, John. **Pesquisa de estudo de caso**. São Paulo: Vozes, 2019.

GIMENEZ, Telma. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. *In*: VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 171-187.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignácio. Introdução. *In*: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignácio (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 15-35.

IANNONE, Leila Rentroia; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Pesquisa TIC Educação: da inclusão para a cultura digital. *In*: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação** 2015. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. p. 55-67.

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

LEFFA, Vilson. **Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; RIBEIRO, Roberto Souza. A aprendizagem em geografia no Ensino Fundamental II com o uso das TDIC. In: CERNY, Roseli Zen *et al.* (Orgs.). **Formação de Educadores na Cultura Digital**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 154-175. Disponível em: <http://nup.ced.ufsc.br/e-books>. Acesso em: 27 jun. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda Castro Guerra (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; DINO, Luísa Adib. Cultura e arte na era da participação: reflexões a partir de práticas de usuários de Internet no Brasil. In: **Cultura e tecnologias no Brasil: um estudo sobre as práticas culturais da população e o uso das tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: CGI.br, 2017. p. 91-130.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PRENSKY, Mark. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. v. 9, n. 5, p. 1-5, 2001.

PRENSKY, Mark. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. California: Corwin, a Sage Company, 2010.

PRENSKY, Mark. **From digital natives to digital wisdom: hopeful essays for 21st century learning**. California: Corwin, a Sage Company, 2012.

PRENSKY, Mark. Technology as mask? Let's be sure not to confuse "adding technology" with fundamental educational change. Disponível em http://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-Technology_As_Mask-EdTech-May-Jun-2015-FINAL.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Jogos *online* no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 159-174.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Cultura digital e ensino de Língua Portuguesa. In: CERNY, Roseli Zen *et al.* (Orgs.). **Formação de Educadores na Cultura**

Digital. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 208-226. Disponível em: <http://nup.ced.ufsc.br/e-books>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SILVA, Patrícia Konder Lins. A escola na era digital. *In*: ABREU, Cristiano Nabuco; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Gabriela Bruno (Orgs.). **Vivendo esse mundo digital**: impactos na saúde, educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 137-145.

SUNAGA, Alessandro; CARVALHO, Camila Sanches. As tecnologias digitais no ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 141-154.

TAPSCOTT, Dan. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

VALENTE, José Armando. A escola como geradora e gestora do conhecimento: o papel das tecnologias de informação e comunicação. *In*: GUEVARA, Arnoldo José Hoyos; ROSINI, Alessandro Marco (Orgs.). **Tecnologias emergentes**: organizações e educação. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 21-40.

NOTAS

¹ Não há unanimidade entre os pesquisadores em relação às datas que marcam o início e o término de cada geração, nem as características de seu perfil, nem quanto a sua denominação. Os limites fronteiriços entre uma geração e outra são peculiares (CORTELA, 2014; FAVA, 2014, 2016).

² Sunaga e Carvalho (2015, p. 143) esclarecem que a “tecnologia não é um *instrumento*, termo adotado na época da industrialização e que se refere a um utensílio utilizado no trabalho fabril. Ela é uma *interface*, um novo termo criado na informática e ao qual interação e multiplicidade são inerentes. É o encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional e dialógica. É uma transição da simples transmissão unilateral das informações para um processo moldado pela interatividade, participação, intervenção e bidirecionalidade” (SILVA, 2005, grifos dos autores).

³ Este artigo é um recorte da tese de doutorado “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para Fins Educacionais na Formação Inicial de Professores de Inglês” (ARAÚJO, 2017), cujos dados da pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP no dia 9 de junho de 2015. Nº do Parecer: 1.098.714. Ressalte-se que os dados da pesquisa foram autorizados pelos alunos por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

⁴ Dezoito alunos cursaram a disciplina “Tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras” à época da geração dos dados, porém, somente quatro alunos participaram efetivamente da pesquisa como todo. Por motivo de espaço neste artigo, apresento a percepção de apenas dois desses alunos.

⁵ Decidi destacar em negrito alguns excertos dos alunos-professores com o objetivo de ressaltar informações relevantes, para que possam me ajudar a analisar os resultados desta pesquisa.

Recebido em: 14/04/2020

Aprovado em: 08/06/2020