

# AMBIENTES DIGITAIS: FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA EM SERGIPE<sup>1</sup>

## DIGITAL ENVIRONMENTS: CONTINUING EDUCATION FOR PUBLIC SCHOOL ENGLISH TEACHERS IN SERGIPE

Paulo Boa Sorte<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem o objetivo de analisar as atividades práticas do projeto de extensão intitulado “*Ambientes Digitais: na teoria e na prática de sala de aula*”, ofertado pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe a professores de Língua Inglesa da escola pública de Sergipe. Os resultados revelam as práticas, desafios e perspectivas para a formação docente em Sergipe com a introdução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, de forma geral, e na formação de professores de Língua Inglesa, em particular.

**Palavras-Chave:** Formação do professor de inglês; Ambientes digitais; Escola pública de Sergipe.

**ABSTRACT:** This paper aims at analyzing the practical activities developed by public school English teachers during the extension course named "Digital Environments: theory and practice in the classroom", offered by the Department of Foreign Languages of the Federal University of Sergipe. The results show the practices, challenges and perspectives for teacher education in Sergipe with the introduction of Digital Information and Communication Technologies in the field of Education, especially in English language teachers continuing education.

**Keywords:** English teacher education; Digital environments; Public School of Sergipe.

### Introdução

A presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em contextos de ensino e aprendizagem exige que os professores dominem não somente um novo instrumento ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova cultura de aprendizagem. Na

---

1 Artigo recebido em 27 de abril de 2017. Aceito em 06 de julho de 2017.

2 Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP; Professor de Língua Inglesa no Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe; Membro do Grupo de Pesquisa e Projeto Nacional de Letramentos (USP-UFS/CNPq); E-mail: pauloboasorte1@gmail.com



visão de Mauri e Onrubia (2010), essa nova cultura deve ajudar os alunos na aprendizagem da obtenção de informações e também na atribuição de significados e sentidos a essas informações. Assim, esses alunos estarão preparados para enfrentar os desafios que a sociedade apresentará, transformando informação em conhecimento. Para tanto, é necessário que os seus professores estejam constantemente engajados em cursos de formação contínua e reflexão sistemática sobre a própria prática.

No caso das aulas de Língua Inglesa, não basta que computadores estejam ligados à internet para que sejam promovidas mudanças sociais a partir dos letramentos digitais. As ferramentas por si só não promovem mudanças, é preciso estar atento ao uso que se faz delas. Trata-se, inicialmente, de descartar a possibilidade de práticas pautadas na mera transmissão de informações aos alunos, da memorização de vocabulário sem propósito específico e da realização de exercícios escritos de gramática sem contextualização.

Esta pesquisa<sup>3</sup> analisa as contribuições de um projeto de extensão universitária para professores de inglês da escola pública do Estado de Sergipe, que objetiva desenvolver atividades teórico-práticas para o uso de TDIC em atividades escolares de Língua Inglesa. Pretende-se, neste artigo, analisar as atividades de ensino elaboradas pelos professores e disponibilizadas no ambiente virtual em que o projeto é conduzido. Trata-se do projeto de extensão intitulado “Ambientes digitais: na teoria e na prática de sala de aula” (doravante PEAD), ofertado desde março de 2015 na modalidade semipresencial pelo Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em parceria com o grupo de pesquisa E-Lang da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e conta com o suporte técnico do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD) da UFS. O PEAD prevê que os professores participantes produzam atividades pedagógicas usando como fonte e meio de ensino os recursos oferecidos pela internet.

Inicialmente, faço uma discussão teórica acerca de letramentos digitais, possibilidades de insumos multimodais para o ensino de inglês e os

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa é parte das atividades do estágio pós-doutoral que realizei no Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, sob supervisão da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Bértoli Braga.



dilemas enfrentados por professores brasileiros que, em muitas escolas, não possuem acesso às novas tecnologias.

### **Letramentos digitais e o ensino de inglês para além de práticas ditas tradicionais**

A adesão a metodologias de ensino que envolvam as TDIC tem deixado de ser uma opção e vem se tornando uma necessidade nas salas de aula dos dias atuais. Isso porque os dispositivos móveis (*pen drives, laptops, tablets* e *smartphones*), cada vez mais presentes na vida de professores e alunos, oferecem acesso à informação de maneira livre e contínua, dando forma ao que Santaella (2013) denomina comunicação ubíqua, ou seja, a informação é acessível de qualquer lugar e a qualquer hora, o que conduz a processos de aprendizagem “abertos, espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos” (SANTAELLA, 2013, p. 291). Uma era de mobilidade que, segundo a autora, inaugura o fenômeno da aprendizagem ubíqua, a aprendizagem mediada por dispositivos móveis.

Em aulas de inglês, a promoção da comunicação orientada entre alunos e professores e o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem do idioma podem ser reforçados ou, até mesmo, conduzidos por meio de ambientes virtuais. É o caso da gestão de materiais de aprendizagem via plataformas de ensino. Os “Sistemas de Gestão de Aprendizagem” (traduzido do inglês, *Learning Management System – LMS*) são componentes que organizam a comunicação entre os participantes para promover a aprendizagem. Pelo fato de grande parte das aulas de inglês envolverem o uso de materiais em áudio, vídeo, animações, figuras etc, o ambiente hipermídia característico de um LMS, como o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), por exemplo, pode ajudar a organizar essas ferramentas e conteúdos em um só ambiente, adaptando-os aos interesses do professor ou da instituição que o adota (ALVES E ARAÚJO, 2013).

O professor de inglês que se apropria de tecnologias digitais reconhece a existência de inúmeras possibilidades de uso efetivo desses recursos com o intuito de atingir objetivos para além da memorização de regras gramaticais e vocabulário, ou seja, entram em discussão aspectos culturais, políticos, pedagógicos e sociais (LEFFA E MARZARI, 2013). Essa



apropriação, se ocorre de forma crítica e reflexiva, faz do professor um letrado digital:

Definir um professor como letrado digitalmente implica, portanto, dizer que esse sujeito não apenas (re)conhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva, e criativa e, ao fazê-lo, ensina seus alunos a ler e a escrever em um ambiente diferente – o digital, que requer novas práticas de leitura e escrita, decorrentes da substituição do papel (texto impresso) pela tela (texto digital) (LEFFA E MARZARI, 2013, p. 4).

É nesse sentido que o conceito de letramentos digitais vai além do domínio de habilidades técnicas com o computador ou as mais diversas fontes digitais, mas relaciona-se, a princípio, com o uso e o entendimento das informações disponíveis nessas fontes, como afirma Gilster (1997), em uma das primeiras definições para esse termo. Com o passar do tempo, a releitura e o aprofundamento dos estudos desse autor ampliaram o olhar para o uso dos ambientes digitais, e propuseram uma lista de habilidades e/ou competências que estão estreitamente associadas à concepção de letramentos digitais.

É o que faz Bawden (2008), ao considerar que os letramentos digitais envolvem vários fatores, tais como, a construção do conhecimento que parte de diversas fontes originadas de *sites* e dados confiáveis; o pensamento crítico que nos direciona a uma tomada de consciência acerca da validade e integridade dos dados encontrados na internet; a leitura e compreensão de materiais dinâmicos e não sequenciais, como o hipertexto; a consciência do valor das ferramentas tradicionais e a sua relação com as tecnologias digitais; a consciência de que se pode formar uma rede de relações como fontes de aconselhamento e ajuda; o uso de filtros que ajudem a gerenciar as informações encontradas; além do sentimento de confiança para publicar e compartilhar informações bem como acessá-las.

Os letramentos digitais são, nesse sentido, o domínio de habilidades técnicas para a leitura nas e das mais variadas mídias associado à consciência dos efeitos que os múltiplos usos dessas ferramentas podem provocar. Diversos autores (BUZATO, 2006; BRAGA, 2007; LANKSHEAR E KNOBEL, 2008; BRYDON E TAVARES, 2013) concordam que os letramentos digitais são práticas sociais mediadas por dispositivos digitais capazes de



gerar, negociar e comunicar significados, abrindo espaços para outras e novas relações sociais e para o conhecimento.

O fato é que estamos cercados por um número cada vez maior de textos nas suas mais variadas formas de representação. É o que se chama de multimodalidade ou multisssemiose, isto é, textos impressos, digitais e imagens dão sentido ao mundo contemporâneo. A multiplicidade dos textos acompanha a multiplicidade cultural das populações (LEMKE, 1998; ROJO, 2012). E é preciso que nós, imersos nesse mundo, saibamos lê-lo e captar os sentidos que aí estão. Os escritos não estão somente em papéis como também em dispositivos móveis interativos que inauguram novos gêneros discursivos (ROJO, 2013). O professor de inglês se vê em meio a novos escritos, como os *chats*, *feeds*, *links*, *posts*, *twits* e *hashtags*, e precisa se apropriar deles, pois as alterações ocorrem também nas práticas sociais. Como afirma Braga (2013), essas mudanças provocam uma “demanda social e não uma mera opção colocada para os indivíduos” (BRAGA, 2013, p. 40, grifo da autora). Para alguns professores, ela pode assustar e surge a resistência à apropriação desses elementos.

Tanto a resistência quanto a facilidade em fazer parte da sociedade tecnológica receberam, ao longo do tempo, a atenção de vários pesquisadores, que vêm buscando conceituar as relações que as pessoas estabelecem com a tecnologia. Saito e Ribeiro (2013) lembram que Van Tassel (1983) e Campion (1983) denominaram de “tecnófilo” e “tecnofóbico” aqueles que, respectivamente, têm simpatia e resistência de adaptação à sociedade tecnológica.

Sch lindwein (2014) explica que essa fobia às tecnologias pode ser observada ao longo da história e é explicada, em parte, pela veiculação de discursos ditos extremistas, em geral pessimistas, sobre como o futuro da humanidade será transformado pela tecnologia. A maneira como as pessoas se apropriam das tecnologias depende, ainda, de fatores de cunho econômico, social e ideológico.

Nesse contexto, há ainda um dilema que o professor, mais especificamente, enfrenta, segundo Charlot (2012). Para que seja valorizado, ele deve dizer que é “construtivista”, isto é, as suas aulas devem ser dinâmicas, com o uso do computador e um discurso inovador. O autor explica que o discurso não condiz com as condições reais de funcionamento das escolas, pois ainda hoje, há instituições, inclusive, com banheiros precários. É



uma contradição muito clara. Trabalhar com o ideal deve ser um dos princípios na formação docente, mas não se deve ignorar as condições reais de funcionamento das escolas. Elas são organizadas para as práticas ditas tradicionais, todavia o discurso do professor que lá atua deve ser, acima de tudo, inovador.

Apenas equipar escolas, professores e alunos com dispositivos digitais não é o suficiente, é necessário oferecer formação para o acesso crítico aos múltiplos textos. Para além da doação de computadores, por exemplo, deve-se verificar como os cursos de formação são ministrados e se os professores são estimulados a participar deles. Os letramentos digitais são promovidos por dispositivos eletrônicos e programas juntamente com a reflexão e atenção às novas relações sociais que são promovidas a partir do uso crítico dessas ferramentas, da realidade da escola em que se trabalha e das concepções de ensino-aprendizagem de línguas promovidas.

A seguir, apresento o contexto de realização desta pesquisa, os instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise, além da própria análise e interpretação desses dados.

### **Projeto PEAD em Sergipe**

O PEAD começou a ser ofertado no primeiro semestre letivo de 2015 na Universidade Federal de Sergipe por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão (PIBIX). Anualmente, a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) abre editais para professores e técnicos administrativos elaborarem e executarem propostas de intervenção na sociedade. Após terem seus projetos aprovados, os coordenadores selecionam bolsistas dentre os alunos de graduação, que disponibilizam 20 horas semanais para o desenvolvimento de atividades e, no caso do PEAD, para atuarem como ministrantes do curso, aqui denominados tutores. As bolsas têm duração de um ano e podem ser renovadas por mais um. Todos os projetos de extensão da universidade são oferecidos de forma gratuita tanto à comunidade acadêmica quanto à comunidade externa. O PEAD foi elaborado em parceria com o grupo de pesquisa E-Lang da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), um grupo cujo foco é a prática pedagógica e a formação docente, em sua interface com as tecnologias (digitais). Na UFS, dois coordenadores (um geral e um adjunto) são responsáveis pela



elaboração, condução do projeto e constante diálogo com o E-Lang, na UNICAMP.

Em linhas gerais, o PEAD objetiva desenvolver atividades teórico-práticas para o uso das TDIC em atividades escolares de Língua Inglesa. De forma específica, visa conscientizar o professor da educação básica, nas escolas públicas, das mudanças promovidas pelo uso da tecnologia a serviço do registro e circulação de informações. O ponto central do projeto é estabelecer a relação entre teoria e prática de ensino em contexto digital. Ao final, o projeto prevê que o professor participante produza atividades pedagógicas usando como fonte e meio de ensino os recursos oferecidos pela internet. A análise dos dados desta pesquisa foca essas atividades.

O PEAD é ofertado na modalidade semipresencial. Ao todo são 12 semanas de aulas estruturadas em três módulos temáticos, intitulados: 1) Mudanças tecnológicas nas formas de comunicação; 2) Educação no século XXI; e 3) Da teoria à prática: produção de um projeto de aula. São quatro encontros presenciais, que ocorrem nas dependências da Universidade Federal de Sergipe, aos sábados pela manhã. Três desses encontros abrem os módulos temáticos; o quarto encontro é reservado para a apresentação dos projetos de aula e encerramento.

Os professores que concluem o PEAD têm direito a um certificado de 100 horas, fornecido pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) da UFS. Aqueles que devem comparecer as suas escolas em sábados letivos que coincidam com encontros presenciais na UFS apresentam declarações de participação das atividades do PEAD e têm as faltas abonadas pelos seus respectivos diretores e coordenadores pedagógicos.

As atividades virtuais semanais são disponibilizadas no Moodle, o Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pelo Centro de Educação Superior a Distância (CESAD) da Universidade Federal de Sergipe, que dá suporte a esse e a outros cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão. A imagem 1 a seguir ilustra a página inicial do PEAD na plataforma do CESAD.



Imagem 1- Página inicial do PEAD no Moodle do CESAD



Fonte: Dados coletados pelo autor

As atividades dos módulos 1 e 2 são organizadas em tarefas distribuídas ao longo de cinco semanas. Já o módulo 3, ao longo de duas semanas. Dentre as atividades a serem desenvolvidas pelos participantes estão: leitura e interpretação de textos acadêmicos, discussões em fóruns, debates de vídeos, desenvolvimento de planos de ensino, e acesso a *websites* e aplicativos.

O subsídio teórico do PEAD é o trabalho de autoria da Professora Dr<sup>a</sup> Denise Bértoli Braga, *Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas* (BRAGA, 2013). O caminho percorrido pela autora conduz à compreensão dos impactos causados pelas mais diversas etapas da evolução e aprimoramento das ferramentas tecnológicas, priorizando a sua inserção no ambiente educacional. O centro da discussão é o professor, responsável por utilizar a internet e os ambientes digitais na elaboração de materiais didáticos e nas diversas maneiras de se desenvolver um trabalho de natureza interdisciplinar, que auxilie na formação de alunos críticos e capazes de atribuir sentidos às mais diversas informações que eles encontram na rede. Por essa razão, a autora sugere o desenvolvimento de letramentos digitais por meio de atividades escolares e o uso da internet, “seja como fonte de informação e/ou meio para a construção de conhecimentos, seja como espaço para manifestações culturais e interações sociais dos mais variados tipos”. (BRAGA, 2013, p.15), pois a internet ocupa, cada vez mais, um espaço social de destaque.



Os participantes desta pesquisa são cinco professores efetivos de Língua Inglesa da rede estadual de ensino de Sergipe que participaram do projeto. Todos são licenciados em Letras com habilitação em Inglês e possuem entre 27 e 37 anos de idade. A escolha dos participantes foi realizada de forma aleatória. As escolas onde atuam os participantes não possuem diferenças relevantes ao contexto local de ensino. Todos os professores são usuários de novas tecnologias fora da escola, com acesso diário à internet e possuem perfis nas redes sociais, a exemplo de *Facebook* e *WhatsApp*.

Os dados para análise desta pesquisa foram gerados no próprio Ambiente Virtual em que o PEAD é ofertado. Para manter a fidelidade aos dados, não foram editados lapsos de digitação e/ou formatação na escrita das mensagens. Os nomes dos professores são omitidos com o intuito de preservar as suas identidades. Para fins de identificação, as siglas P1 – sendo P a abreviação para professor(a), P2, P3, P4 e P5 são utilizadas.

Não incluí nesta pesquisa dados dos encontros presenciais. Nesses encontros, os tutores retomavam pontos específicos dos textos lidos e das discussões levantadas nos fóruns do Moodle e tarefas realizadas pelos professores participantes. Os tutores também apresentaram exemplos de atividades práticas e colocaram-se à disposição para esclarecimento de dúvidas sobre as tarefas concluídas ou ainda a serem realizadas.

Como parâmetro de análise dos dados são utilizados os aportes teóricos que estruturam este artigo e foram discutidos na seção 2, a saber, o conceito de letramentos digitais (GILSTER, 1997; BAWDEN, 2008; BUCKINGHAM, 2008; LANKSHEAR E KNOBEL, 2008; LEFFA E MARZARI, 2013); a comunicação e a aprendizagem ubíquas (SANTAELLA, 2013); as mudanças, resistências e adesões a novas e diferentes práticas em ambientes digitais (TASSEL, 1983; CAMPION, 1983; SAITO E RIBEIRO, 2013), além do aporte teórico que fundamenta o PEAD (BRAGA, 2013).

## **As atividades do PEAD e as possibilidades de acesso a práticas letradas digitais**

Como o PEAD objetiva trabalhar teoria e prática de sala de aula, em vários momentos do curso, os professores participantes são solicitados a elaborar atividades e planos de ensino tendo como base as leituras e debates promovidos dentro da plataforma e também nos encontros presenciais.



Paulo Boa Sorte

Analisando, a partir de agora, as atividades realizadas pelos cinco participantes desta pesquisa durante a 4ª semana de desenvolvimento do projeto na plataforma Moodle, quando se trabalhou o conceito de hipertexto. Nessa análise, serão observadas as possibilidades que essas atividades oferecem para o acesso a práticas letradas digitais. A imagem 2 a seguir mostra como a tarefa foi solicitada:

### Imagem 2- Atividade sobre o trabalho com hipertexto no Moodle



Fonte: Dados coletados pelo autor.

Ao pensarem nessa tarefa, tanto os coordenadores do curso quanto os tutores esperam que os participantes elaborem uma proposta que haja, obrigatoriamente, o uso de hipertextos. Fica a critério do professor o conteúdo de língua inglesa a ser trabalhado. Isso significa que os professores são livres para escolher um tópico gramatical, de expressão e/ou compreensão escrita, expressão e/ou compreensão oral, dentre outros. Desde o primeiro encontro presencial, os tutores alertam os professores para evitarem, na elaboração das atividades, a transposição, para a tela, de atividades que possam ser cumpridas no papel, a exemplo de exercícios de preenchimento de lacunas sem que se ofereça ao aluno as possibilidades de respostas, dicas e/ou *feedbacks* automáticos por meio de *hyperlinks* etc.

Para analisar as tarefas, optei pela sua gradação, ou seja, inicio pelas atividades que mais contemplam os propósitos definidos pelos coordenadores do PEAD seguidas por aquelas que menos o fazem. No quadro 1 a seguir, apresento a atividade elaborada pela P5, direcionada aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e relacionada à unidade temática sobre preservação ambiental com foco na reciclagem, que é parte do livro didático adotado pela sua escola:



### Quadro 1- Atividade da P5 para trabalhar com hipertexto

O tema da unidade 8 é a preservação ambiental, com foco na reciclagem. Para começarmos a falar sobre o tema, vocês devem assistir a um [vídeo](#)<sup>4</sup> que fala sobre reciclagem e arte, lembrando de escrever suas considerações. O segundo tópico a ser trabalhado é o de coleta seletiva. Para se prepararem para esse momento de discussão, acessem e joguem “[Coleta Seletiva](#)”<sup>5</sup>, um jogo educativo que irá exemplificar esse processo na prática. Terminadas as atividades, podem fazer o exercício da página 105, onde encontramos o vocabulário sobre reciclagem em inglês.

Fonte: Dados coletados pelo autor

A atividade proposta pela P5 tem o objetivo de ativar o conhecimento prévio do aluno e também serve como base para responder o exercício da página 105 do livro didático. Além de assistir ao vídeo e acessar o jogo, ela solicita que os alunos “escrevam suas considerações”. Embora não esteja claro o que, necessariamente, ela deseja que os alunos escrevam, pode-se imaginar que sejam dúvidas, perguntas, descobertas ou quaisquer outras questões a serem discutidas durante a aula ou a realização da atividade. Acredito que a ideia da professora seja fazer com que os alunos aprendam novo vocabulário em inglês para, em seguida, responder a atividade do livro didático que é utilizado em suas aulas. Ela não esclarece se a atividade deve ser feita em casa ou na escola, sob sua supervisão. De qualquer forma, o fato de estimular o acesso ao vídeo e ao jogo pode estimular a contextualização do vocabulário constante na atividade a ser respondida no livro didático.

As práticas de letramentos digitais nesta atividade podem ser identificadas em alguns dos fatores discutidos por Bawden (2008), a exemplo de que o conhecimento é construído a partir de diversas fontes originadas de *sites* e dados confiáveis. Os *links* disponibilizados pela professora são textos (multimodais) elaborados por duas fontes que podem ser consideradas confiáveis, a saber, *O Diário de Pernambuco*, o mais antigo periódico em circulação na América Latina, e um *site* de jogos educativos, elaborados por profissionais de Ciências da Computação e que contam com a consultoria de professores de diversas áreas do conhecimento.

Outro fator que sugere a prática de letramentos digitais nesta atividade é a promoção da leitura e compreensão de materiais dinâmicos e

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u6oZdWDseUs>

5 Disponível em : <http://www.escolagames.com.br/jogos/coletaSeletiva/>



não sequenciais, como o hipertexto. A ida aos *sites* e retorno ao livro didático oferecem a dinamicidade característica da aprendizagem ubíqua e podem proporcionar ao aluno a consciência do valor das ferramentas tradicionais (o livro didático) e a sua relação com as tecnologias digitais (o vídeo e o jogo educativo).

Por outro lado, para que as ferramentas sugeridas na atividade não tenham um caráter meramente instrumental, a professora poderia ter orientado os alunos a criticarem esses meios ao mesmo tempo em que os utilizam, como sugere Buckingham (2008). Criticar essas ferramentas, nesse sentido, significa despertar os alunos para a consciência dos efeitos que os múltiplos usos de dispositivos digitais podem provocar, ou seja, estimulá-los a perguntar quem está transmitindo aquelas mensagens e para quem? Por que aquela mensagem está sendo transmitida e para quê? O que se pode fazer com aquela mensagem? Por que ela interessa aos alunos?, dentre outras questões. A crítica, nessa perspectiva, pode promover a formação cidadã, ajuda a tomar consciência da posição que se ocupa na sociedade, de forma que se pense nos motivos pelos quais estamos ali, se pretendemos continuar ali e o que podemos fazer para mudar essa realidade e a realidade daqueles que estão ao nosso redor. São diretrizes encontradas em documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que têm a teoria dos Novos Letramentos como uma das suas principais bases teóricas.

A segunda atividade aqui analisada foi proposta pelo P4 e trata de um debate cujo tema central é o racismo. Trata-se de uma atividade direcionada a qualquer ano do Ensino Médio e não está relacionada ao livro didático utilizado pelo professor. No quadro 2, a seguir, os detalhes dessa atividade:

#### **Quadro 2- Atividade do P4 para trabalhar com hipertexto**

Em uma aula de Oleipo, que é uma aula destinada a leitura, entregar um artigo sobre Dencia, uma cantora nigeriana que usa a fama para fazer propaganda de seu creme “Whitenicious”, creme este que promete clarear a pele. Promover um debate na sala, sob vários aspectos, desde a possibilidade de um creme ter realmente esse efeito clareador, o comportamento racista da cantora, que afirmou em uma entrevista, que a cor branca é sinal de pureza, e até a possibilidade de alguém ter justificativa em mudar o tom de pele se quiser, pelo fato de ter liberdade de poder fazer isso, assim como muda o tipo de cabelo ou faz cirurgias plásticas, por exemplo. Em uma página do Facebook com os alunos, colocar links para as fotos da cantora, de “antes” e “depois” do uso do cosmético, um vídeo de uma entrevista de Michael Jackson, um post em um blog sobre a banalização de “branqueamento” nos países africanos,



outro link para um post bem interessante sobre a nova moda entre jovens japoneses em parecer negros. Os links são:  
<https://www.youtube.com/watch?v=9r4pyGbQJs8>  
<http://bloguedofirehead.blogspot.com.br/2013/01/milhares-de-africanos-clareiam-pele.html>  
<http://www.hypeness.com.br/2014/05/conheca-uma-tribo-japonesa-que-faz-de-tudo-para-parecerem-negros/>

Fonte: Dados coletados pelo autor

A atividade do P4, apesar de não ter os seus procedimentos organizados em etapas, em forma de estratégias de ensino-aprendizagem, por exemplo, traz uma proposta multissemiótica, pois objetiva promover um debate a partir de textos em várias formas de representação: um artigo impresso sobre a cantora nigeriana Dencia, o acesso a vídeos no site de compartilhamentos *YouTube*, *links* postados na rede social *Facebook*, uma notícia no blog “*firehead*”, além da página independente “*hypeness*”, que traz notícias sobre arte, decoração, estilo, comportamento, dentre outros.

A promoção de letramentos digitais nessa atividade vai além do domínio de habilidades técnicas com a internet, pois, como afirma Gilster (1997), relaciona-se com o entendimento das informações disponíveis nessas fontes. O acesso aos *links* é pré-requisito para a participação dos alunos no debate, isto é, a construção do conhecimento ocorre a partir da negociação e comunicação de significados, seja por meio dos comentários na rede social *Facebook*, seja no debate promovido pelo professor durante a aula ou nas leituras propostas. Nesse sentido, a atividade abre espaços para novas relações sociais e para o conhecimento – algumas das características das práticas de letramentos.

Dois fatores discutidos por Bawden (2008) também sugerem que a atividade proposta pelo P4 pode promover os letramentos digitais dos alunos: o primeiro é que o pensamento crítico conduz a uma tomada de consciência acerca da validade e integridade dos dados encontrados na internet. Os questionamentos direcionados a cada texto disponibilizado aos alunos acerca do polêmico creme clareador da artista pop poderá fazer com que eles percebam que, nem tudo o que se assiste ou se lê deve ser tomado como verdade absoluta; o segundo é a consciência de que se pode formar uma rede de relações como fontes de aconselhamento e ajuda. A criação de um grupo da turma no *Facebook* representa essa rede, que promove a troca de impressões e leituras não somente sobre a artista Dencia como também sobre as tarefas no cotidiano da escola e fora dela.



Assim como na atividade analisada anteriormente, vale enfatizar que o professor precisa fazer com que o acesso aos *links* não tenham um caráter instrumental. Como se trata de um tema considerado polêmico, o professor poderia ter discutido e orientado os alunos acerca da confiabilidade e verificação das fontes. A sugestão, nesse sentido, é que o professor oriente mais claramente os alunos a criticarem os meios que utilizam ao mesmo tempo em que os utilizam (BUCKINGHAM, 2008). As perguntas a serem disponibilizadas na proposta da atividade podem envolver questionamentos acerca de quem transmite as mensagens, os objetivos e o público alvo das mensagens transmitidas, a utilidade delas, e assim por diante.

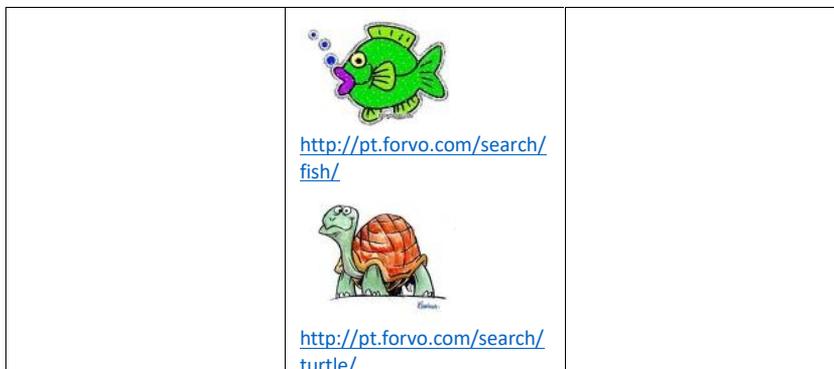
A três próximas atividades analisadas têm propostas com foco na prática de conteúdos gramaticais e/ou vocabulário e estão descritas no quadro 3, a seguir. A atividade do P1 é direcionada a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental; já as atividades dos P2 e P3 são para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

**Quadro 3- Atividades dos P1, P2 e P3 para trabalhar com hipertexto**

ATIVIDADE DO P1	ATIVIDADE DO P2	ATIVIDADE DO P3
<p>Olá turma! Os verbos irregulares em inglês mudam completamente sua forma ao irem para o passado e o particípio. Como possa saber isso? Felizmente só por lerem <u>listas</u><sup>6</sup> com esses verbos. No início pode parecer chato, mas depois vocês veem que é divertido!</p>	<p>Olhe a figura e responda em inglês: WHAT IS <b>THIS</b>? (Responda utilizando o pronome usado na pergunta – e para ouvir a pronuncia clique no link)</p>  <p><a href="http://pt.forvo.com/search/bear/">http://pt.forvo.com/search/bear/</a></p>  <p><a href="http://pt.forvo.com/search/ant/">http://pt.forvo.com/search/ant/</a></p>  <p><a href="http://pt.forvo.com/search/bird/">http://pt.forvo.com/search/bird/</a></p>	<p>PRESENT CONTINUOUS TENSE</p> <p>Expressa uma ação que está acontecendo no momento da fala, no momento presente.</p> <p>Ex: You are learning English now.</p> <p>Usa-se o verbo <b>Be</b> no presente (am, is, are) acompanhado de um verbo com <b>-ing</b>.</p> <p>Para escrevermos a frase na forma negativa, acrescenta o <b>not</b> após o verbo <b>Be</b>.</p> <p>Ex: You are <b>not</b> learning English now.</p> <p>Além disso, podemos escrever na forma interrogativa:</p> <p>Ex: <b>Are you</b> learning English now?</p> <p>Para saber mais sobre o assunto, acesse o seguinte link:</p> <p><a href="http://www.brasilescola.com/ingles/present-continuous.htm">http://www.brasilescola.com/ingles/present-continuous.htm</a></p>

6 Disponível em <https://www.englishclub.com/vocabulary/irregular-verbs-list.htm>





Fonte: Dados coletados pelo autor.

As atividades do quadro 3 têm como objetivo em comum a prática de estruturas gramaticais: a primeira com foco em aspectos lexicais; a segunda em aspectos segmentais da fala e; a terceira, em nível sintático. Acredito que elas sejam as que menos contemplem os propósitos do PEAD. Os motivos estão explícitos a seguir.

Na atividade do P1, a ênfase é nas formas verbais do passado e particípio passado. O professor apenas escreve um enunciado com o intuito de convencer o aluno que aprender verbos pode ser divertido e disponibiliza o *hiperlink* para acesso a uma página denominada *English Club*. Ele não atribui tarefas ou diz o que o aluno deve fazer para aprender os verbos em inglês. O único intuito é ler e/ou memorizar a lista que está no *website*.

A P2, por sua vez, propõe que os alunos escrevam nomes de animais em inglês respondendo à pergunta “*What is this?*” [o que é isto?]. Há duas pistas para a realização da atividade, uma por meio das imagens e, a outra, acessando o *hiperlink* que traz a pronúncia de cada animal em inglês, disponível em vários sotaques. A atividade pode ser inovadora por dar acesso às várias possibilidades de se pronunciar as palavras em inglês. No entanto, ela não trata dos contextos de uso dessas palavras, restringindo-se à apresentação de uma figura e solicitação de escrita da palavra de forma isolada, o que pode dificultar o uso das palavras estudadas em situações reais de comunicação.

Já o P3 parece transcrever o enunciado comumente encontrado nas gramáticas normativas acerca do tempo verbal *present continuous* [presente contínuo]. Há informações sobre como as frases podem ser estruturadas e exemplos nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. O



contexto de uso desse tempo verbal, segundo o enunciado, é apenas para expressar uma ação que ocorre no momento da fala. Não há informações quanto ao seu uso em outros contextos, a exemplo de fazer referência a eventos futuros. No *hiperlink* disponibilizado pelo professor, o aluno encontrará praticamente as mesmas informações sobre o tempo verbal em estudo, com novos exemplos e regras de acréscimo do morfema *-ing* à forma infinitiva dos verbos.

A possibilidade de promoção de letramentos digitais nas atividades do quadro 3 pode ser questionada, visto que os alunos não são conduzidos a refletir sobre os conteúdos e as ferramentas presentes nos *hiperlinks* sugeridos pelos seus professores. A preocupação parece ser o acesso às páginas com conteúdos gramaticais sem estimular a prática, de forma contextualizada, das estruturas linguísticas ali presentes. Pode-se questionar, ainda, se as atividades ali sugeridas não poderiam ser realizadas diretamente no papel, dispensando-se o uso dos *hiperlinks*.

Na passagem do papel para a tela é preciso adaptações específicas dadas as diferenças de cada meio em que a atividade será realizada (BRAGA, 2001; BUZATO, 2001; REIS, 2003; JORGE, 2010; OLIVEIRA, 2014). Segundo esses autores, usar a tecnologia como uma simples transposição do material impresso para a tela é mostrar que nada mudou. Não há características interativas, colaborativas e/ou criativas. A atividade da P3, por exemplo, parece mostrar proximidade com livros didáticos e gramáticas de inglês imitando as práticas de ensino ditas tradicionais.

### Considerações finais

Os desafios enfrentados pelos professores de inglês da rede pública de ensino, não só de Sergipe, são velhos conhecidos de quem atua no magistério e na formação de professores em contextos pré-serviço e em serviço. As condições de trabalho são precárias, a disciplina enfrenta descrédito e a frase “não se aprende inglês na escola” tornou-se usual no senso comum e, às vezes até, em meios acadêmicos. Escolas que deveriam estar preparadas para dar suporte aos alunos em práticas de letramentos digitais sequer possuem conexão razoável de internet que forneça as mínimas condições de acesso. Faltam equipamentos e, quando eles existem, falta manutenção. Em meio a contextos complexos como esses, surgem vários



questionamentos, a exemplo de como podemos superar esses problemas estruturais, que têm raízes sócio-históricas?

Engajar-se em formação contínua, refletir sobre a própria prática e cobrar das autoridades responsáveis a resolução dos problemas que impedem a promoção de práticas letradas digitais podem ser iniciativas benéficas. Os professores participantes do PEAD fogem à estatística daqueles que são resistentes ao uso de tecnologias. Eles querem aprender, buscam competências e habilidades para o uso das tecnologias da informação e comunicação com o intuito de se tornarem inseridos nessa sociedade cada vez mais digital.

É fato que, em algumas respostas às atividades semanais, pode-se encontrar a busca por receitas prontas ou “fórmulas mágicas” para ensinar inglês. Necessidade essa, na maioria das vezes, estimulada por modismos do mercado editorial do ensino de línguas estrangeiras. O PEAD, desde a sua concepção, estimula os professores a analisarem os seus contextos de ensino-aprendizagem, já que são as condições existentes em suas próprias escolas que os farão pensar nas inúmeras possibilidades de ação e de reflexão sobre a ação.

A oferta de cursos de formação contínua, seja na modalidade de extensão universitária, seja em qualquer outra modalidade é um caminho para a promoção de mudanças em práticas de ensino que irão refletir em mudanças sociais. A escola é, por excelência, um ambiente propício para a promoção de mudança social. Reforço o pensamento de Rojo (2013) ao esclarecer que a escola precisa preparar os seus alunos para um bom funcionamento da sociedade cada vez mais digital, “e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7). As TDIC permitem que os sujeitos de classes menos favorecidas, por exemplo, entrem em contato com práticas de texto antes restritas aos grupos de poder, além de possibilitarem a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, fluida, móvel e de funcionamento paralelo às mídias de massa.

As percepções dos professores com relação aos subsídios teóricos oferecidos pelo curso de extensão bem como a análise das atividades elaboradas com vistas à promoção de letramentos digitais reforçam a necessidade de o professor de inglês, ou de qualquer outra disciplina, estar constantemente envolvido em cursos de formação. Como já afirmei em outras ocasiões (BOA SORTE, 2014; 2015), a formação do professor para



atuação em contextos presenciais ou digitais deve ocorrer como um processo – e não um produto – de desenvolvimento profissional e pessoal. Ela precisa envolver formadores e professores em constante reflexão crítica sobre a sua própria prática, sobre o ensino, a escola, a linguagem, as tecnologias e a sociedade. Um envolvimento que deve ser político, que defenda o acesso e a qualidade da aprendizagem de línguas de forma geral, e do inglês, em particular.

## REFERÊNCIAS

ALVES, T.; ARAÚJO, R. O Moodle e o Facebook como espaços pedagógicos: percepções discentes acerca da utilização destes ambientes. **Revista Em Teia**. Recife-PE, v.4, n.2, p. 1-16, 2013.

BAWDEN, D. Origins and concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR; KNOBEL. **Digital Literacies**. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.

BOA SORTE, P. Sobre diretrizes, realidades e possibilidades: problematizando a formação em Letras-Inglês no Brasil. In: SANTOS, E. F. et al. (Org.). **Atravessando línguas e linguagens**. Aracaju: EDUFS, 2014. p. 103-119.

\_\_\_\_\_. Investigando os saberes práticos de sobrevivência. **The ESpecialist: pesquisa em línguas para fins específicos**. v. 35. N. 1, p. 7-26, 2015.

BRAGA, D. B. Aprendendo a Ler na Rede: A construção de material didático para aprendizagem autônoma de leitura em Inglês. **Anais do VI Congresso Internacional de Educação a Distância**, 1999.

\_\_\_\_\_. Práticas Letradas Digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 181-195.

\_\_\_\_\_. **Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: línguas estrangeiras modernas**. Brasília: MEC/ SEB, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

BRYDON, D.; TAVARES, R. R. **Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá**. Maceió: EDUFAL, 2013.



BUCKINGHAM, D. Defining digital literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. Philadelphia: Open University Press, 2008, p. 73-89.

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira**: contribuições para a formação de professores. 2001. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001.

\_\_\_\_\_. Letramentos Digitais e Formação de Professores. **Anais do Congresso Ibero-Americano EducaRede**, 2006. São Paulo: CENPEC, 2006, p.81-86.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, v.1, p. 9-25, jul.2012.

GILSTER, P. Digital fusion: defining the intersection of content and communications. In: MARTIN, A.; MADIGAN, D. **Digital literacies for learning**. London: Facet, 1997. p. 42-50.

JORGE, F. S. **A comunicação escrita em inglês como língua estrangeira**: uma experiência de pen pal eletrônico entre alunos brasileiros e estrangeiros. 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. Philadelphia: Open University Press, 2008.

LEFFA, V. J.; MARZARI, G. Q. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. In: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Canoas-RS, v.2. n.2, p. 1-18, 2013

LEMKE, J. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: REINKING, D. et al. (Org). **Handbook of literacy and technology: transformations in a post-typographic world**. Hillsdale: Erlbaum, 1998. p. 139-301.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais. In: COLL, C; MONERO, C. (Orgs). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.119-135.

OLIVEIRA, A.A. **A prática docente de língua inglesa para estudantes surdos e ouvintes usando o livro didático e o computador**: um estudo de caso sob a ótica da Teoria da Atividade. 2014. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.



Paulo Boa Sorte

REIS, S. C. *WebEnglish*: uma proposta de ensino de inglês mediado por computador. **Tecnologia da Informação e da Linguagem Humana**, São Carlos-SP, v.1, p.1, p. 1-6, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

\_\_\_\_\_ **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SAITO, F. S.; RIBEIRO, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.13. n.1, p. 37-65, 2013.

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

SCHLINDWEIN, A. F. **You tell stories, we click on them**: Ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias. 2014. 227f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.

