



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

JÚLIA MOURA ORSINI

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA:
UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES/AS DO GDF

BRASÍLIA

2025

JÚLIA MOURA ORSINI

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA:
UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES/AS DO GDF

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. María del Carmen de la Torre Aranda

Coorientador: Prof. Dr. Cesário Alvim Pereira Filho

BRASÍLIA

2025

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Mt
Moura Orsini, Júlia
Tecnologias digitais na aula de Língua Inglesa: uma análise dos desafios e oportunidades na percepção de professores/as do GDF / Júlia Moura Orsini; orientador Maria del Carmen de la Torre Aranda; co-orientador Cesário Alvim Pereira Filho. Brasília, 2025.

Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada)
Universidade de Brasília, 2025.

1. Tecnologias digitais. 2. Cultura digital . 3. Base Nacional Comum Curricular . 4. Ensino de língua inglesa. 5. Educação e tecnologia . I. de la Torre Aranda, María del Carmen , orient. II. Alvim Pereira Filho, Cesário , co-orient. III. Título.

JÚLIA MOURA ORSINI
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA:
UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES/AS DO GDF

Banca examinadora

Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda
Universidade de Brasília
Presidente da banca - Orientadora

Profa. Dra. Claire Parot de Sousa
Universidade Federal da Bahia
Avaliadora externa

Profa. Dra. Ana Emilia Fajardo Turbin
Universidade de Brasília
Avaliadora interna

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez
Universidade de Brasília
Avaliador suplente

Aprovada em 31/05/2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente à minha mãe, Odete Batista de Moura, que sempre renunciou a si mesma para dar a mim e aos meus irmãos tudo que ela não teve. Minha mãe, que plantou tantos sonhos na minha cabeça e me ajudou a conquistar cada um deles até aqui. Minha mãe, que me levava com ela para a escola onde ela trabalhava e me ensinou a ler e escrever antes mesmo de eu ter idade escolar.

Agradeço também ao meu pai, que não está mais aqui, mas me ensina muito até hoje, inclusive com seu silêncio. Agradeço aos meus irmãos, meus primos e toda a minha família que, eu sei que me acha meio doida e nem sempre entende o que eu estou fazendo da vida, mas me apoia mesmo assim.

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos, que respeitaram o meu momento, que entendiam quando eu não podia sair porque precisava estudar, e que tentavam me incluir em seus passeios propondo tardes de escrita em cafeteria, que ouviam os meus desabafos e que compartilhavam as angústias. Obrigada Flávia Maia, Luiz Henrique Leão, Talitha Kumi, Michelle Machado, Júlia Bigonha, Ray Simon e todos os outros.

Aos meus mestres: à Carmen que sempre me tranquilizava, mas também chamava minha atenção quando necessário, e que nunca me deixou sozinha. Ao Cesário, que prontamente assumiu o compromisso da coorientação, e todos os/as outros/as professores/as da Universidade de Brasília que participaram tanto da minha pós-graduação quanto da graduação. Aos/as professores/as da Universidade de Macau e da Universidade de Munique, que me provaram que tudo é possível. Os/as professores/as do Centro de Ensino Logos, que certamente foram os principais responsáveis por me motivar a ir além.

Por fim, gostaria de fazer uma menção honrosa ao Heleno, meu gatinho, que me acompanhou em todas as noites de escrita e recarregava minhas energias com seu ronronar.

RESUMO

Este estudo investiga a integração das Tecnologias Digitais (TD) no ensino de Língua Inglesa (LI) em escolas públicas do Distrito Federal (DF), com foco na articulação dessas práticas com a competência geral da Cultura Digital prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). O estudo parte da observação de que as TD vêm assumindo um papel crescente nas práticas pedagógicas, demandando reflexão crítica sobre seus usos e significados no contexto escolar. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Warschauer (1998), sobre linguagem e tecnologias; Feenberg (2002), a respeito da instrumentalização crítica da tecnologia; e Kenski (2012), no campo da educação mediada por TD, entre outros que discutem cultura digital e políticas educacionais. Com abordagem qualitativa e exploratória, o estudo utiliza como procedimentos a análise documental de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a aplicação de questionário a docentes da rede pública de ensino. A análise foi conduzida à luz do referencial teórico e das categorias emergentes dos dados. Os resultados sugerem que, embora os/as docentes reconheçam o potencial das tecnologias para o ensino de LI, sua apropriação pedagógica ainda ocorre de forma heterogênea, afetada por limitações estruturais, falta de formação continuada e ausência de políticas institucionais consistentes. A dissertação destaca a importância de políticas públicas que garantam suporte técnico e pedagógico contínuo, visando uma aplicação mais efetiva e significativa das TD no ensino de LI.

Palavras-chave: tecnologias digitais; cultura digital; Base Nacional Comum Curricular; ensino de língua inglesa; educação e tecnologia.

ABSTRACT

This study investigates the integration of Digital Technologies in English language teaching in public schools of the Distrito Federal, focusing on how these practices align with the general competence of Digital Culture established by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC, 2018). The research stems from the observation that technology has been playing an increasingly central role in pedagogical practices, prompting critical reflection on its uses and meanings in the school context. The theoretical framework draws on authors such as Warschauer (2004), regarding language and technology; Feenberg (2002), on the critical instrumentalization of technology; and Kenski (2012), in the field of technology-mediated education, among others who discuss digital culture and educational policies. Employing a qualitative and exploratory approach, the study uses document analysis of a Pedagogical Political Project (PPP) and applies a questionnaire to public school teachers. Data analysis was guided by the theoretical framework and categories that emerged from participants' responses and the document examined. The results suggest that, although teachers acknowledge the potential of digital technologies for English teaching, their pedagogical appropriation still occurs unevenly, affected by structural limitations, lack of continuous teacher training, and the absence of consistent institutional policies. The dissertation highlights the importance of public policies that provide ongoing technical and pedagogical support, aiming for a more effective and meaningful application of Digital Technologies in English language education.

Keywords: Digital Technologies; Digital Culture; National Common Curricular Base; English Language Teaching; Education and Technology.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resumo das Perspectivas Teóricas sobre o Uso das Tecnologias na Educação	16
Tabela 2: Descrição das competências de número três e seis na área de Linguagens da BNCC	25
Tabela 3: Descrição das competências de número dois e cinco na área para Língua Inglesa da BNCC.....	26
Tabela 4: Organização educacional brasileira por níveis, objetivos e instâncias.....	30
Tabela 5: Itens do questionário	37
Tabela 6: Distribuição das respostas sobre articulação entre LI e TD para promoção da Cultura Digital	49
Tabela 7: Distribuição das respostas sobre articulação entre LI e TD para promoção da Cultura Digital	58
Tabela 8: Distribuição das respostas sobre percepções sobre o uso de TD no ensino de línguas	68
Tabela 9: Distribuição das respostas sobre práticas de ensino de línguas com tecnologias	75
Tabela 10: Descrição da competências de número dois e cinco na área para Língua Inglesa da BNCC.....	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEF – Centro de Ensino Fundamental
- CGI.br – Comitê Gestor da Internet
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DF – Distrito Federal
- EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos profissionais da Educação do Distrito Federal
- EF – Ensino Fundamental
- EM – Ensino Médio
- GDF – Governo do Distrito Federal
- IA – Inteligência Artificial
- LA – Linguística Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LI – Língua Inglesa
- LIED – Laboratório de Informática Educacional
- MEC – Ministério da Educação
- NTE – Núcleos de Tecnologia Educacional
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIEC – Programa de Inovação Educação Conectada
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- TD – Tecnologia Digital
- TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
- UCA – Um Computador por Aluno

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	1
1.1 Contexto da Pesquisa	1
1.2 Pergunta de Pesquisa.....	3
1.3 Objetivo.....	4
1.3.1 Objetivos Específicos.....	4
1.4 Justificativa	4
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
2.1 Da Sociedade Industrial à Sociedade Digital.....	6
2.2 A Cultura Digital	11
2.2.1 Cultura Digital e a Teoria Crítica da Tecnologia	14
2.3 Tecnologias Digitais e Educação no Brasil.....	17
2.4 Cultura Digital como Competência da BNCC.....	23
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	28
3.1 Objetivos e Contexto.....	28
3.2 A Pesquisa Qualitativa	32
3.3 Instrumentos de Geração de Dados.....	33
3.3.1 Questionário	33
3.3.2 Análise Documental	39
3.4 Procedimentos de Análise	41
3.5 Caracterização do Corpus e Categorização.....	42
3.5.1 Categorização.....	45
CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS DADOS	47
4.2 Análise Qualitativa das Perguntas Discursivas	49
4.3 Análise Quantitativa Descritiva do Primeiro Bloco de Afirmações.....	67
4.4 Análise Quantitativa Descritiva do Segundo Bloco de Afirmações.....	74
4.5 Análise Documental do PPP	81
4.5.1 Análise do Conteúdo Manifesto.....	81
4.5.2 Análise do Conteúdo Latente	83
4.5.3 A BNCC e o PPP.....	87
Conclusão da Discussão dos Dados.....	88
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
APÊNDICE A – Questionário.....	104

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1.1 Contexto da Pesquisa

Muito antes de eu saber o que significava ser professora, eu já trabalhava com o ensino de inglês. Iniciei como monitora, em 2010, em uma pequena escola de línguas perto de onde morava. Durante esse período eu atuava informalmente no apoio a alunos/as que precisavam tirar dúvidas sobre o dever de casa, revisar conteúdos ou recuperar aulas perdidas. Em 2014 fui contratada como professora, assumindo turmas e desenvolvendo minha prática docente. Com o tempo, fui me familiarizando com os livros, ganhando fama entre os/as alunos/as e o dinheirinho que eu ganhava lá já dava para comprar uma calça jeans nova ou uma Melissa da última estação.

Quando iniciei o curso de Língua Inglesa e Respectiva Literatura na Universidade de Brasília, também em 2014, é que tive meu primeiro contato formal com didática e metodologia de ensino. Pude dar nomes às estratégias que eu já usava em sala de aula, porque imitava outros/as colegas, e pude aprender novas abordagens que transformaram minha maneira de ensinar. Meu envolvimento com o inglês me fez perceber que falar uma língua adicional poderia transformar toda uma forma de interagir com o mundo, seja para ser capaz de ler um texto publicado por alguém de outra nacionalidade, seja para jogar um jogo online. Ao longo dos anos, fui me apaixonando mais pela língua e pela profissão que tinha me escolhido (antes mesmo de eu a escolher).

Apesar das mudanças todas que a Língua Inglesa (LI) trouxe para minha vida, uma coisa sempre permanecia igual: o radinho em cima da mesa. Quando trabalhava em centros de línguas, tinha um rádio em cada sala. Quando eu trabalhava em escola pública, cada professor/a tinha o seu e o carregava consigo de uma sala para outra. Até mesmo quando trabalhava em uma das escolas mais caras de Brasília, tinha um radinho na sala. Havia outras coisas também, mas o rádio estava lá. Naquele contexto, o rádio era uma ferramenta pedagógica que estimulava a escuta ativa e a compreensão oral em inglês. Os/as alunos/as, muitas vezes pouco expostos à língua fora da escola, se concentravam naturalmente ao ouvir músicas, diálogos ou notícias transmitidas pelo aparelho na língua alvo. O fato de não haver imagens os incentivava a focar exclusivamente no áudio, desenvolvendo habilidades como percepção de sons, entonação e ritmo da língua. O rádio fazia parte do nosso dia a dia na sala de aula mesmo sendo uma

tecnologia um tanto simples. E se usando um rádio já conseguíamos atrair a atenção de todos/as os/as alunos/as que se silenciavam com a curiosidade de ouvir o que ia sair de lá, a presença de uma TV tornava as aulas ainda mais imersivas.

À medida que os anos avançavam, outras ferramentas começaram a se tornar mais populares. Desde rádios a lousas digitais, as tecnologias foram se popularizando nas salas de aula, já que ampliavam as formas de engajamento dos/as alunos/as e possibilitavam práticas mais interativas no ensino de línguas. Além disso, esses recursos também facilitavam tanto atividades administrativas quanto pedagógicas. Do ponto de vista organizacional, permitiam agilizar o registro de frequência e o arquivamento de documentos e diários, otimizando tarefas burocráticas. Já no âmbito pedagógico, possibilitavam a troca de materiais e estratégias entre professores/as, contribuindo para o planejamento das aulas e a construção coletiva do conhecimento. Embora algumas plataformas demandem um certo tempo de adaptação e aprendizado, sua utilização tende a otimizar processos que, manualmente, exigiriam mais tempo e esforço.

No entanto, com a chegada da pandemia, as tecnologias, que há décadas vêm sendo incorporadas ao ensino de línguas (WARSCHAUER, 1998), passaram a ocupar um papel central no ensino remoto emergencial. Tal cenário evidenciou desafios antigos, como o acesso desigual a dispositivos e à internet, particularmente no contexto da educação pública brasileira.

A educação pública no Brasil historicamente enfrenta desafios em termos de infraestrutura, formação docente e alta demanda. No entanto, mesmo antes da pandemia, documentos norteadores já destacavam a importância do uso de tecnologia na educação, com diretrizes estabelecidas desde antes dos anos 2000. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996¹, já mencionava a necessidade de incorporar tecnologias no ensino. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997² enfatizavam a relevância das tecnologias digitais como suporte ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino de línguas. Esses documentos indicam uma consciência contínua sobre a necessidade de integrar tecnologias na educação, apesar dos possíveis desafios.

É nesse contexto que esta pesquisa surge, motivada tanto pelas minhas experiências pessoais quanto pelas vivências compartilhadas por colegas de trabalho ao longo dos anos. Ao longo da minha trajetória docente, percebi que, apesar da presença crescente das tecnologias

¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Último acesso em 16 de março de 2025.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Último acesso em 16 de março de 2015.

digitais no ensino, sua integração na prática pedagógica ainda enfrentava desafios significativos, especialmente na rede pública. Conversas com outros/as professores reforçaram essa percepção, evidenciando diferentes graus de familiaridade, acesso e uso pedagógico. Essas questões orientam esse estudo, refletindo a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre a realidade das escolas públicas nesse cenário de transformações tecnológicas.

1.2 Pergunta de Pesquisa

A pesquisa que apresento busca compreender como os/as professores/as da rede pública do Distrito Federal (DF) integram as tecnologias ao ensino de LI. Essa motivação teve início durante minha graduação e foi ampliada no mestrado, quando encontrei autores que destacam a importância da tecnologia na educação, não apenas como ferramenta didática, mas como parte essencial de uma formação cidadã alinhada às demandas do século XXI. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ reforça essa perspectiva ao tratar da Cultura Digital como uma das competências gerais da educação básica, evidenciando a necessidade de integrar tecnologias de forma intencional e significativa ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, esta pesquisa busca responder ao questionamento “Quais as percepções dos/as professores/as da rede pública do DF sobre ensinar LI utilizando tecnologias digitais?”. A partir da pergunta de pesquisa formulada foram estabelecidos os objetivos para a pesquisa.

Optou-se pela utilização do termo “percepções” na pergunta de pesquisa por compreender que o modo como os/as professores/as interpretam o uso das Tecnologias Digitais no ensino de Língua Inglesa não se limita a uma descrição objetiva, mas envolve significados construídos a partir de suas trajetórias pessoais, experiências profissionais, formações e práticas pedagógicas. Conforme Chizzotti (2006), a percepção é mediada por elementos subjetivos e socioculturais que conferem sentido às experiências vividas, sendo, portanto, um conceito adequado para captar a complexidade do fenômeno investigado.

³ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 06 abr. 2025.

1.3 Objetivo

O Objetivo Geral desta pesquisa consiste em: Identificar percepções de professores/as sobre as práticas de ensino de LI com tecnologias nas escolas públicas do DF e como se articulam com a competência de cultura digital da BNCC.

1.3.1 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa consistem em:

1. Investigar se (e como) as estratégias que os/as professores/as acreditam colocar em prática no ensino de Língua Inglesa estão em diálogo com os objetivos propostos pela competência de cultura digital da BNCC;
2. Identificar os desafios e oportunidades percebidos pelos/as professores/as ao integrar Tecnologias Digitais em suas aulas de Língua Inglesa.

1.4 Justificativa

A relevância desta pesquisa está fundamentada em dois aspectos principais. A necessidade de compreender como as tecnologias digitais são integradas ao ensino de LI, em diálogo com o proposto pela BNCC e quais os desafios enfrentados pelos/as professores/as de LI para a implementação das Tecnologias Digitais.

Ao aprofundar a revisão de literatura e compreender a relevância do tema, emergiram questões relacionadas à prática pedagógica no ensino de LI, especialmente no que diz respeito à integração das tecnologias digitais e sua relação com o conceito da competência cultura digital da Base Nacional Comum Curricular. Estudos recentes têm investigado a presença das Tecnologias Digitais e seu impacto no ensino. Entre os estudos revisados, destaca-se Costa (2021), que analisou as competências e habilidades da BNCC para o Ensino Médio, identificando que o documento promove grande destaque à cultura digital. Além disso, Altoé (2021) destaca que a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no currículo a partir da abordagem por competências e habilidades tem impactos significativos nas práticas pedagógicas, exigindo novas formas de planejamento e organização dos tempos pedagógicos.

À luz da compreensão da evolução e da importância das TDIC, nesta pesquisa, opto por adotar um termo mais sucinto ao me referir a esse conjunto diversificado de ferramentas. Assim, ao longo deste estudo, farei uso da abreviação “TD” para representar as “Tecnologias Digitais”. A abreviação TD contida no termo Tecnologia Digital abrange, nesta pesquisa, uma ampla gama de ferramentas e plataformas, incluindo computadores, dispositivos móveis, software, redes de comunicação digital e outras inovações tecnológicas que podem desempenhar um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem.

O crescimento do número de estudos nessa área reforça a necessidade de compreender como as tecnologias estão sendo inseridas na prática pedagógica e quais desafios emergem desse processo.

Segundamente, ao revisar os marcos legais que fundamentam a educação no Brasil (a exemplo do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), do projeto Um Computador por Aluno (UCA) e do Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), que serão detalhados nas páginas 18 e 19) constatei que o cenário apresenta avanços significativos. Entre eles, destaca-se a ampliação da conectividade nas escolas públicas, a distribuição de dispositivos tecnológicos e a crescente inserção das TD no currículo oficial, como evidenciado na BNCC. Ou seja, observa-se um movimento favorável à integração das tecnologias na educação, com iniciativas que demonstram um comprometimento crescente em alinhar práticas pedagógicas ao contexto da cultura digital.

A pesquisa é justificada, portanto, pela combinação de uma lacuna acadêmica identificada na literatura e pelo momento propício de avanço nas políticas públicas e iniciativas práticas voltadas para a integração tecnológica na educação no Brasil.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção tem como objetivo apresentar o embasamento teórico que sustenta a pesquisa, articulando diferentes campos de reflexão sobre as TD no contexto educacional. Para tanto, inicia-se com uma contextualização histórica da passagem da sociedade industrial para a sociedade digital, com base em autores como Castells (2002) e Lévy (1999), a fim de compreender as transformações sociais e culturais que acompanham a difusão das tecnologias. Em seguida, são discutidos os conceitos de cibercultura e cultura digital, destacando suas implicações nas práticas sociais e educacionais contemporâneas. A análise se aprofunda com a introdução da Teoria Crítica da Tecnologia, proposta por Feenberg (2002), e o debate sobre as diferentes percepções do papel da tecnologia na educação, com apoio em Warschauer (1998) e Martins e Moreira (2012). Na sequência, são abordadas as políticas públicas brasileiras voltadas à inserção das tecnologias digitais no ensino. Por fim, apresenta-se a BNCC, com foco na competência geral da Cultura Digital e suas implicações para o ensino de LI na educação básica.

2.1 Da Sociedade Industrial à Sociedade Digital

Ao longo das últimas décadas é perceptível como as TD têm se tornado cada vez mais presentes na educação. Desde o surgimento de computadores pessoais até a multiplicação de dispositivos móveis, a tecnologia deixou de ser um recurso esporádico para se tornar uma presença mais constante. O Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, apresenta o significado da palavra ‘tecnologia’ como “um conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade” (2020, p. 730). Essa compreensão inicial de tecnologia, centrada em seu caráter técnico e instrumental, se assemelha à definição inicial apresentada por Kenski: “Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, a construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de ‘tecnologia’” (2012, p. 24). No entanto, no campo da educação, a tecnologia não se limita a essa concepção, sendo compreendida também como um recurso mediador do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, Martins e Moreira (2012) destacam que a tecnologia na educação pode ser vista tanto como um conjunto de artefatos e conhecimentos técnicos quanto como um meio que possibilita novas interações e práticas pedagógicas. Essa perspectiva amplia o

entendimento do papel das tecnologias digitais no ensino de línguas, indo além da visão de tecnologia como mera ferramenta e enfatizando seu potencial como mediadora da construção do conhecimento.

Em outras palavras, a tecnologia pode abranger tanto ferramentas simples e tradicionais, como uma caneta esferográfica utilizada para escrever em papel, quanto inovações mais avançadas, como uma caneta digital utilizada para interagir diretamente com dispositivos eletrônicos. Embora o Dicionário Aurélio (2020) e Kenski (2012) apresentem definições parecidas de tecnologia, é importante reconhecer que a tecnologia vai além do aparato físico ou técnico. Sua interação com a sociedade, a cultura e os valores humanos a transforma em um elemento central de mudanças sociais, como será discutido neste trabalho.

Dessa forma, é a partir dessa compreensão ampliada de tecnologia que este trabalho adota o termo Tecnologias Digitais (TD). O uso desse termo busca abarcar a diversidade de recursos disponíveis, principalmente no contexto educacional, sem restringi-los a um tipo específico de ferramenta ou dispositivo. Na prática, as TD podem variar significativamente de acordo com fatores como a infraestrutura da escola, a formação docente, o projeto político-pedagógico institucional e até mesmo o perfil do grupo de estudantes com os quais se trabalha. Por esse motivo, opta-se aqui por uma abordagem flexível e abrangente, que reconhece a multiplicidade e a dinamicidade das tecnologias no cotidiano (escolar).

Autores como Manuel Castells, em sua obra “A Sociedade em Rede” de 2002, destacam a transição de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, apontando uma mudança significativa nas tecnologias utilizadas. Castells (2002) discorre sobre as transformações sociais que resultaram na revolução tecnológica da época e, correlacionando com a ascensão do capitalismo, apresenta o conceito de sociedade informacional:

Não é diferente no caso da revolução tecnológica atual. Ela originou-se e difundiu-se, não por acaso, em um período histórico da reestruturação global do capitalismo, para o qual foi uma ferramenta básica. Portanto, a nova sociedade emergente desse processo de transformação é capitalista e também informacional, embora apresente variação histórica considerável nos diferentes países, conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e a tecnologia informacional (Castells, 2002, p. 50).

Assim sendo, a revolução da tecnologia da informação foi importante para um significativo processo de reestruturação do sistema capitalista a partir da década de 1980 (Castells, 2002). Tal período foi marcado pela popularização de máquinas e redes de comunicação principalmente nos Estados Unidos, quando empresas como IBM, Apple e

Microsoft tiveram um papel crucial na disseminação de computadores pessoais, por exemplo, facilitando a propagação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

De acordo com Castells (2002), as TIC compreendem um conjunto de recursos tecnológicos dedicados ao manejo da informação, envolvendo processos de coleta, processamento, armazenamento, transmissão e recepção de dados. Esses recursos incluem dispositivos e sistemas como computadores, redes, software, dispositivos móveis e diversos meios de comunicação, que, segundo o autor, são essenciais para conectar indivíduos e instituições em uma sociedade em rede global, transformando profundamente as dinâmicas sociais e econômicas.

Léa Fagundes, professora brasileira que participou do comitê técnico-acadêmico do Guia de Tecnologias Educacionais da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC, 2008)⁴, discute o papel das TIC na educação em entrevista concedida à revista Fonte (2008)⁵. A autora refere-se a ‘tecnologias analógicas’ informando que elas prepararam a sociedade da informação e têm influenciado continuamente as formas de pensar. Entretanto, a autora pondera que são as “novas TIC’s” que estão gerando mudanças surpreendentes, já que podem ampliar as capacidades cognitivas do ser humano. Fagundes aprofunda a discussão ao questionar como as interações promovidas pelo digital podem influenciar as formas de pensar. Ela sugeriu, em 2008, que uma “inteligência digital” estaria se desenvolvendo entre as novas gerações que demonstravam mais familiaridade com o digital (Revista Fonte, 2008).

É importante salientar que as novas gerações até podem, de fato, estar mais familiarizadas com o digital, já que cresceram em um ambiente em que o uso de dispositivos digitais e a internet se tornaram cada vez mais acessíveis ao longo das últimas décadas, especialmente a partir dos anos 2000. Entretanto, deve-se considerar que, apesar de as novas gerações possuírem familiaridade com tecnologias, isso não necessariamente significa uma capacidade aprimorada em todas as áreas relacionadas ao uso digital.

O processo de digitalização apresentado acima e a interconexão de redes de informação marcam a evolução da sociedade informacional para uma sociedade digital, impulsionada pela revolução tecnológica que aumentou significativamente a capacidade de processamento e armazenamento de dados, facilitando a disseminação global de informações (Castells, 2002). A sociedade digital distingue-se pela onipresença das plataformas digitais, como redes sociais

⁴ Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/guia_de_tecnologias_educacionais.pdf. Último acesso em 10 de janeiro de 2025.

⁵ Disponível em: <https://www.prodemge.gov.br/revista-fonte/Publication/9-A-educacao-e-as-novas-tecnologias-digitais#page/6>. Último acesso em 10 de janeiro de 2025.

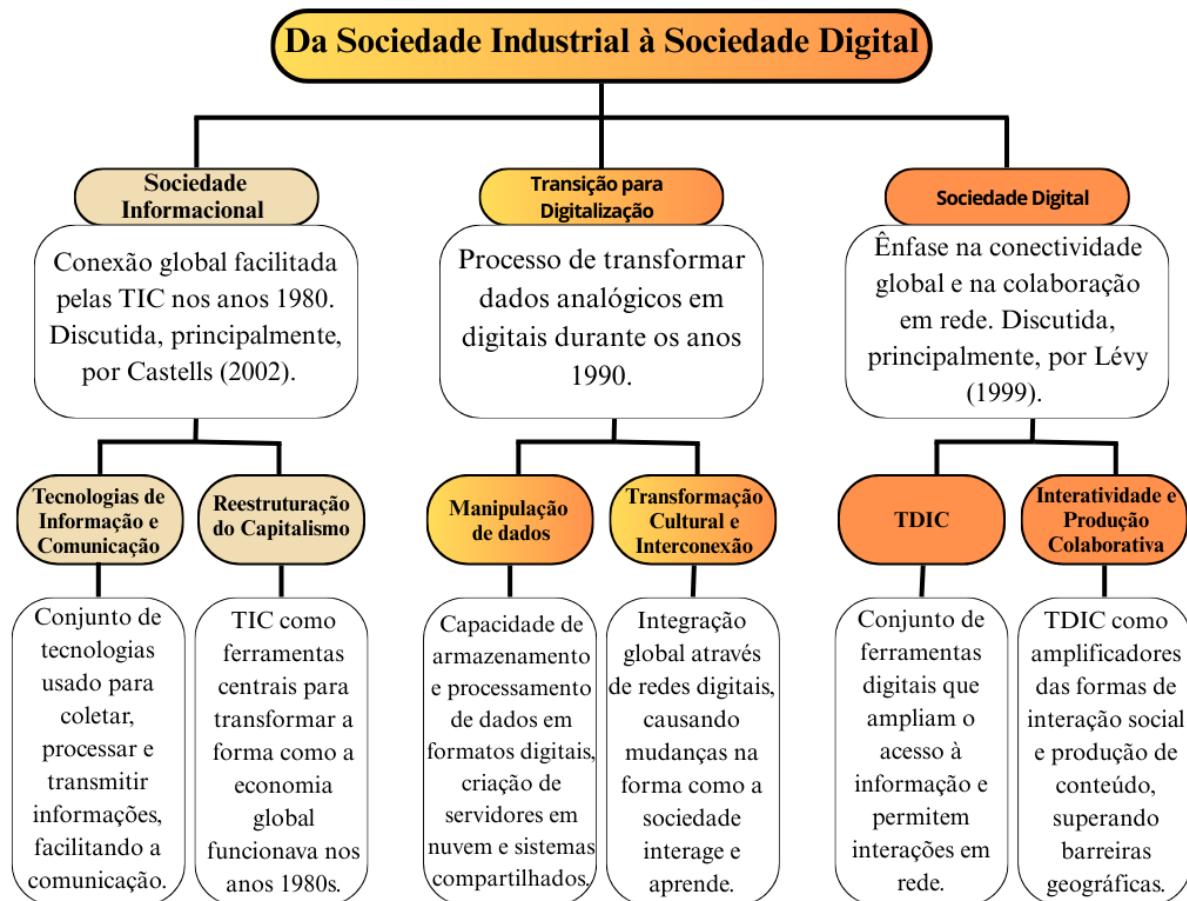
e e-commerce, que têm reconfigurado as dinâmicas sociais e econômicas (Castells, 2002). Essas plataformas podem ajudar a democratizar o acesso à informação, além de proporcionarem formas de interação social que superam as limitações geográficas, conforme destaca Lévy (1999), sociólogo pioneiro no estudo da cibercultura e da inteligência coletiva, ao discutir as novas dinâmicas de conexão no ciberespaço.

Essa transição para uma sociedade digital aprofundou as mudanças iniciadas na era informacional, intensificando o uso de tecnologias para processar e transmitir informações. Além disso, a sociedade digital introduziu novas formas de representação e de manipulação de dados, fundamentais para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (Castells, 2002). A palavra “digital” tem sua origem no latim “*digitus*”, que significa dedo, referindo-se originalmente à prática de contar com os dedos (Dicio, 2024). Esse conceito de contagem se expandiu para o contexto moderno, em que “digital” se refere ao uso de números binários para representar dados (LÉVY, 1999).

A distinção entre sociedade informacional e sociedade digital mostra as nuances das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. A sociedade informacional, como descrita por Castells (2002), refere-se a um período em que as TIC que se tornaram centrais para o funcionamento das economias e sociedades modernas. Com o advento das TDIC, a sociedade informacional evoluiu para o que Lévy (1999) denomina sociedade digital. O autor ressalta que “A sociedade digital é marcada pela profunda digitalização e interconexão, possibilitando um fluxo contínuo de informações e novas formas de interação social que transcendem limites geográficos” (LÉVY, 1999, p. 51). Ou seja, a digitalização trouxe uma nova dimensão às interações humanas.

As TDIC são caracterizadas pelo uso de recursos como dispositivos móveis como redes sociais e, mais recentemente, a Inteligência Artificial (IA). Portanto, enquanto a sociedade informacional e as TIC focavam no acesso e transmissão de informações, a sociedade digital e as TDIC enfatizam a interatividade, a personalização e a produção colaborativa de conteúdo. Essa transição reflete uma mudança mais ampla na forma como as tecnologias podem ser utilizadas para mediar e transformar as relações sociais, levando a uma diferente configuração das dinâmicas de poder e influência no ambiente digital.

Figura 1: Mapa conceitual representando a evolução da sociedade industrial à digital



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O mapa conceitual acima sintetiza a evolução da relação entre as tecnologias da informação e da comunicação até as tecnologias digitais. É possível verificar que a transformação vai além do simples avanço técnico. Kenski (2012) articula de forma incisiva a profundidade dessa mudança ao observar que:

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social (KENSKI, 2012, p. 21).

Assim, a relação entre tecnologia e sociedade fica ainda mais perceptível: assim como a sociedade industrial foi impactada pelas tecnologias disponíveis à época, a sociedade digital é, consequentemente, moldada pelas TDIC. Se relacionarmos esses desdobramentos com a educação, interatividade, a acessibilidade e a personalização, características intrínsecas às

TDIC, possibilitam um ambiente de aprendizado mais adaptativo e centrado no/a aluno/a. Castells (2002) aponta que:

O processo atual de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida (CASTELLS, 2002, p. 68).

Essa linguagem digital comum permite a integração de diferentes campos do saber e potencializa a construção de novas dinâmicas educacionais, ao ampliar o compartilhamento de informação e o acesso ao conhecimento em escala global. Lévy (1999) complementa essa visão, afirmando que

O crescimento exponencial das taxas de transmissão e a tendência à interconexão provocam uma mutação na física da comunicação: passamos das noções de canal e de rede a uma sensação de espaço envolvente. [...]. A cibercultura aponta para uma civilização da telepresença generalizada (Lévy, 1999, p. 126-127).

Ou seja, entende-se que a cibercultura introduzida pelas TDIC favorece uma abordagem mais colaborativa e participativa, em que o conhecimento é construído coletivamente no ciberespaço. Sendo assim, a digitalização na educação não é apenas uma mudança de ferramentas, mas uma evolução na maneira como o conhecimento é construído e compartilhado dentro da sociedade. No entanto, é preciso reconhecer que esse mesmo ambiente digital, ao mesmo tempo que conecta, também pode dispersar: Lévy (1999, p. 12) adverte para o “turbilhão da comunicação, a cacofonia e o psitacismo ensurdecedor das mídias”, que contribuem para a confusão dos espíritos em meio à sobrecarga informacional. Essa ambivalência reforça a necessidade de uma leitura crítica da integração tecnológica, para que o excesso de informação não obscureça os processos formativos e a construção significativa do saber.

2.2 A Cultura Digital

Ao refletir sobre a transição da sociedade informacional para a sociedade digital, percebemos que essas transformações não ocorrem de maneira isolada, mas sim dentro de um contexto mais amplo de mudanças. Lévy (1999) menciona, por exemplo, que quando a necessidade de expressão e comunicação entre indivíduos separados pela distância geográfica aumentou, surgiu a necessidade de instituir sistemas sociais como o correio. Esse tipo de

sistema começou a se consolidar já no século XIX, em meio à expansão das revoluções industriais, quando cresciam o comércio, as cidades e a mobilidade populacional. O exemplo acima ilustra como determinadas infraestruturas técnicas emergem em resposta a demandas culturais específicas e, ao mesmo tempo, passam a influenciar essas mesmas culturas. Como afirma o autor, “[...] uma infraestrutura de comunicação pode ser investida por uma corrente cultural que vai, no mesmo movimento, transformar seu significado social e estimular sua evolução técnica e organizacional” (Lévy, 1999, p. 127). As TD, assim como as infraestruturas de comunicação mencionadas por Lévy (1999), não apenas respondem às demandas sociais, mas também podem desempenhar um papel ativo na reconfiguração das práticas sociais e culturais. Na contemporaneidade, à medida que novas formas de interação, produção de conteúdo e circulação de informações passaram a demandar maior conectividade e participação em rede, emergiu um novo conjunto de práticas e significados e é nesse cenário que emerge o conceito de cibercultura.

Ao definir cibercultura Lévy (1999) diz que “Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 15-16). O conceito de cibercultura conforme Lévy (1999) oferece bases importantes para refletirmos sobre o que atualmente denominamos cultura digital. A cultura digital amplia o conceito de cibercultura ao englobar as transformações culturais provocadas pela digitalização nas dimensões da vida social, além das relações estabelecidas no ciberespaço.

Segundo Martins (2018), podemos compreender a cultura digital como o conjunto de práticas sociais específicas que ocorrem exclusivamente no ambiente digital, envolvendo a criação, comunicação, relação e curadoria de conteúdos. Nas palavras do autor:

[...] entende-se “cultura digital” como um conjunto de práticas sociais que acontecem de forma *singular* no espaço social digital. É importante destacar a ideia de singularidade para que se possa falar de cultura digital, visto que há práticas que só podem se dar nesse espaço social e que terminam por ser inerentes às condições desse espaço (possibilidades e restrições), quer sejam tais práticas técnicas, em relação ao meio no qual se dão, ou sociais, em relação ao tipo de interação por meio do qual se socializa (Martins, 2018, P. 54).

Nesse sentido, essas práticas sociais que acontecem no ciberespaço articulam-se em torno de novos modos de manipulação simbólica, intermediados por tecnologias digitais específicas, tais como algoritmos e plataformas. Assim,

É por meio do olhar que busca reconhecer as práticas de socialização do simbólico que se encontra as manifestações que ajudam a descrever não só a cultura na qual se está imerso, como também colocar em análise e refletir sobre a cultura do que parece dissonante [...] (Martins, 2018, p. 53).

Vale destacar que, para Lévy (1999), o termo ciberespaço refere-se ao ambiente digital de comunicação criado pelas redes de computadores, especialmente a internet, e é nesse espaço virtual que ocorrem as interações características da cultura digital. O autor escreve que:

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 1999, p. 15).

Os conceitos apresentados ressaltam que a cultura digital não se limita ao desenvolvimento tecnológico em si, mas constitui um movimento cultural que acontece dentro do ciberespaço e redefine significados e a prática da comunicação em escala global. A cultura digital caracteriza-se, portanto, por novas formas de produzir, consumir e compartilhar informação e conhecimento, sustentadas por tecnologias cuja singularidade está justamente na sua capacidade inédita de manipulação simbólica automática. Segundo Martins (2018),

Não se trata apenas de singularizar o aspecto quantitativo do fenômeno, a capacidade de lidar com a manipulação simbólica em alta quantidade e à velocidade da luz, mas dos aspectos qualitativos, sobretudo a capacidade de produção de outros usos possíveis dos símbolos que somente se tornam viáveis quando processados em alta velocidade e quantidade, criando condições estruturais para que determinadas experiências possam ocorrer (Martins, 2018, p. 55).

Ao possibilitar essa nova manipulação simbólica, a cultura digital instaura novas formas de interação social e experiência cultural, constituindo-se, assim, como um espaço singular e historicamente único para a socialização humana (Martins, 2018). Embora se trate de um fenômeno global, é importante ressaltar que a cultura digital adquire contornos específicos em diferentes contextos. No Brasil, a cultura digital manifesta-se de maneira particular, refletindo a complexidade de um país marcado por desigualdades sociais, diversidade cultural e dinâmicas regionais distintas. Nesse contexto, Barbosa (2019) salienta que as desigualdades digitais existentes no país vão além do acesso à tecnologia, envolvendo também os usos das ferramentas digitais:

[...] é preciso ir além do acesso às tecnologias digitais, enfrentando um segundo nível de apropriação em que o cidadão possa fazer delas um uso crítico e reflexivo. É

preciso considerar as desigualdades nos usos, as habilidades presentes para a produção de conteúdos, o repertório disponível para sua fruição e os valores por trás de seu compartilhamento (Barbosa, 2019, p. 15).

Essa perspectiva indica que a cultura digital não se resume a uma mera presença tecnológica; ao contrário, envolve dinâmicas mais profundas relacionadas a estruturas sociais e ao desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas.

A partir da articulação teórica adotada nesta pesquisa, defende-se que a cultura digital se manifesta no ciberespaço como um conjunto de práticas simbólicas e interações próprias da era digital (MARTINS, 2018; LÉVY, 1999). Ou seja, quando a sociedade avança para a sociedade digital, determinadas práticas passam a se desenvolver prioritariamente em ambientes virtuais, caracterizando o fenômeno da cibercultura.

Longe de se reduzir a um aparato técnico, a tecnologia é entendida nesta pesquisa como um fenômeno social e cultural moldado por contextos e valores específicos. Tal perspectiva exige uma análise crítica dos usos, excessos e desigualdades que atravessam o ambiente digital, permitindo compreender as implicações da tecnologia para a educação. Afinal, se a tecnologia pode transformar e ser transformada pela sociedade, ela também pode transformar as formas de ensinar e aprender.

É a partir dessa necessidade de reflexão crítica sobre as implicações sociais das tecnologias digitais que a próxima seção discutirá a cultura digital e a Teoria Crítica da Tecnologia.

2.2.1 Cultura Digital e a Teoria Crítica da Tecnologia

Ao entender que a cultura digital não se restringe ao uso técnico de ferramentas digitais, mas que, principalmente, é um fenômeno contemporâneo que comprehende as tecnologias digitais como produtos e agentes de processos sociais e culturais, faz-se necessário analisar as relações entre tecnologia e sociedade de forma crítica. Nesse sentido, a Teoria Crítica da Tecnologia, desenvolvida por Feenberg (2002) oferece um instrumental teórico que questiona a ideia de que a tecnologia é neutra.

Feenberg (2002) sugere que a tecnologia não é apenas uma ferramenta que podemos usar para qualquer propósito; ela é, em vez disso, moldada por valores sociais, culturais e políticos. A Teoria Crítica da Tecnologia (Feenberg, 2002), ao questionar o papel das tecnologias, abre espaço para uma reflexão sobre como as práticas culturais e sociais são estruturadas no ambiente digital. Essa reflexão pode ser complementada pelas três visões

apresentadas por Mark Warschauer (1998) sobre o uso da tecnologia: a visão determinista, a visão instrumentalista e a Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg (2002).

Martins e Moreira (2012) explicam que as visões de Warschauer se diferem principalmente pela forma como a máquina é entendida e utilizada para o ensino de línguas. A visão determinista entende o computador como “[...] uma máquina toda poderosa que traz resultados determinados” (Martins; Moreira, 2012, p. 249). Na perspectiva determinista o computador é visto como uma máquina cujos resultados são predeterminados e inevitáveis e o uso da máquina automaticamente resulta em determinados e previsíveis benefícios. Feenberg (2002) explica que o determinismo é baseado nas seguintes teses:

1. O padrão de progresso técnico é fixo, seguindo uma mesma trajetória em todas as sociedades. Embora fatores políticos, culturais e outros possam influenciar o ritmo das mudanças, eles não podem alterar a linha geral de desenvolvimento, que reflete a lógica autônoma da descoberta.
2. A organização social deve se adaptar ao progresso técnico em cada estágio do desenvolvimento, de acordo com exigências “imperativas” da tecnologia. Essa adaptação realiza uma necessidade técnica subjacente (Feenberg, 2002, p. 138-139, tradução livre)⁶.

Um exemplo prático disso seria a crença de que a introdução de software de aprendizagem de línguas em todas as salas de aula automaticamente melhoraria o desempenho dos/as alunos/as, sem considerar outros fatores, como métodos de ensino, engajamento do/a aluno/a ou adequação do material.

Já a visão instrumentalista, entende a máquina como uma ferramenta ou instrumento não intrinsecamente determinante. Conforme Martins e Moreira (2012) “Essa teoria tem uma visão neutra da tecnologia: as tecnologias são ferramentas que servem aos objetivos dos seus usuários e não têm um conteúdo valorativo próprio” (Martins; Moreira, 2012, p. 249). Como exemplo, a visão instrumentalista pode ocorrer quando um/a professor/a escolhe utilizar aplicativos que oferecem jogos educativos que, apesar de estarem alinhados aos objetivos pedagógicos, não promovem maiores interações além do que as do tipo estudante-máquina. A limitação nesse tipo de uso é que reduz a TD a uma ferramenta isolada, desconsiderando aspectos centrais da cultura digital, como as práticas colaborativas, as redes de interação social e a produção coletiva de conhecimento mediadas pelas TD (Lévy, 1999).

⁶ Texto original: 1. The pattern of technical progress is fixed, moving along one and the same track in all societies. Although political, cultural, and other factors may influence the pace of change, they cannot alter the general line of development that reflects the autonomous logic of discovery. 2. Social organization must adapt to technical progress at each stage of development according to “imperative” requirements of technology. This adaptation executes an underlying technical necessity.

A Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg, por outro lado, entende a tecnologia como ambivalente. Tal visão preserva o melhor de ambas as visões explicadas acima, ao mesmo tempo em que mostra possibilidades de mudança (Martins; Moreira, 2012). A Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg busca superar uma visão determinista da tecnologia, que entende a tecnologia como autônoma e inevitável, promovendo uma abordagem mais participativa e crítica na relação entre tecnologia e sociedade. Conforme Martins e Moreira (2012, p. 249) a tecnologia é compreendida como algo ambivalente, “nem como completamente determinista nem como completamente neutra”, destacando-se “pelo papel que ela atribui a valores sociais no design, e não meramente o uso, dos sistemas técnicos” (FEENBERG, 2002 Apud MARTINS; MOREIRA, 2012, p. 249). Um exemplo seria o uso de ferramentas digitais em projetos interdisciplinares em escolas públicas, como quando um(a) professor(a) de inglês propõe que os/as estudantes produzam vídeos curtos ou podcasts em inglês sobre elementos da cultura local (como festas populares, comidas típicas ou expressões regionais) e compartilhem em plataformas digitais acessíveis, incentivando os estudantes a refletirem sobre determinada realidade e produzirem conhecimento e conteúdo com base em suas vivências. Nesse caso, a tecnologia não é apenas usada, mas ressignificada a partir dos objetivos e das experiências da comunidade escolar, além de ser mediadora de autoria, reflexão e diálogo entre escola e comunidade.

Tabela 1: Resumo das Perspectivas Teóricas sobre o Uso das Tecnologias na Educação

Visão Determinista	A tecnologia é percebida como uma força autônoma capaz de provocar mudanças inevitáveis nas formas de ensinar e aprender.
Visão Instrumentalista	A tecnologia é percebida como uma ferramenta neutra, utilizada conforme os objetivos definidos pelo usuário, sem influenciar o processo em si.
Teoria Crítica de Feenberg	A tecnologia é percebida como um produto social e cultural, cuja apropriação envolve valores e disputas; reconhece-se sua ambivalência e potencial transformador.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Martins e Moreira (2012).

Warschauer (1998) enfatiza que “pesquisas críticas que tentam levar em conta fatores socioculturais, além de questões sobre ação humana, identidade e significado, ajudam a entender as inter-relações entre tecnologia e aprendizagem de línguas” (apud Martins; Moreira,

2012, p. 249-250). Ou seja, a compreensão dessas inter-relações exige uma abordagem que vá além do uso técnico das ferramentas digitais e que reconheça os contextos sociais, políticos e culturais nos quais essas tecnologias são integradas.

Em síntese, a cultura digital, enquanto fenômeno contemporâneo, não se reduz ao uso técnico e funcional das tecnologias digitais. Portanto, torna-se necessário compreender como diferentes percepções sobre tecnologia podem influenciar diretamente as práticas pedagógicas, evidenciando que decisões pedagógicas sobre o uso das tecnologias digitais não são neutras, mas refletem posicionamentos e valores específicos relacionados ao contexto sociocultural no qual ocorrem. Além disso, reconhecer a cultura digital como parte do contexto social mais amplo em que professores e estudantes estão inseridos permite compreender seu papel na construção das experiências, interações e sentidos que compõem o cotidiano escolar. Nesse sentido, a Teoria Crítica da Tecnologia (Feenberg, 2002) se apresenta como um instrumental teórico que contribui para compreender a ambivalência das tecnologias e questionar os valores embutidos em sua implementação na sociedade, em geral, e, em particular, na educação.

2.3 Tecnologias Digitais e Educação no Brasil

O que foi apresentado acima discute como a cultura digital emerge como um espaço de possibilidades e desafios, exigindo reflexões que considerem não apenas os contextos nos quais as tecnologias são utilizadas, mas também os valores que orientam sua apropriação. Nesse cenário, as políticas educacionais podem auxiliar a promover a integração crítica das tecnologias digitais na educação, estimulando uma abordagem que vá além da instrumentalização e que favoreça o protagonismo dos estudantes e uma análise reflexiva de seu impacto.

Além de uma resposta à evolução das tecnologias digitais, essa consideração representa um papel estruturante das políticas educacionais, garantindo que a integração das tecnologias na educação possa se sustentar e orientar práticas pedagógicas. Ou seja, a integração efetiva das TD na educação não deveria ser apenas uma resposta à evolução tecnológica, mas sim entendida como uma estratégia para garantir o acesso a essas tecnologias.

No contexto brasileiro, onde as desigualdades educacionais são historicamente evidenciadas por disparidades no acesso à infraestrutura e conectividade, as políticas educacionais assumem um papel mediador entre as demandas por inovação tecnológica e a garantia de equidade. Em consonância com a Teoria Crítica de Feenberg (2002), Selwyn (2011)

critica a visão reducionista de que a tecnologia é uma solução universal para os desafios da educação. O autor argumenta que é essencial considerar as consequências sociais, políticas e econômicas de adotar tecnologias digitais nas escolas:

Qualquer mudança conduzida pela tecnologia certamente não é inevitável ou consistente em todo o sistema educacional. Nesse sentido, é preciso considerar as condições sociais, os arranjos sociais e as relações sociais que estão por trás do uso das tecnologias digitais na educação (Selwyn, 2011, p. 36, tradução livre⁷).

Além disso, Selwyn (2011) destaca que a tecnologia pode reproduzir e exacerbar desigualdades existentes, ao invés de automaticamente nivelar o campo de jogo educacional. Como afirma o autor,

[...] as tecnologias digitais muitas vezes parecem se ajustar (e ser moldadas por) os padrões existentes da vida das pessoas. Nesse sentido, a aquisição de um computador portátil tende a reforçar - em vez de alterar - o que as pessoas já fazem em suas vidas (Selwyn, 2011, p. 113, tradução livre⁸).

Isso demonstra que, longe de promover uma transformação equitativa, o uso das tecnologias “[...], na melhor das hipóteses, aumenta a atividade educacional entre aqueles que já eram aprendizes, em vez de ampliar a participação daqueles que anteriormente não participavam do aprendizado formal ou informal”. O autor conclui dizendo que “[...] Tais mudanças podem até mesmo ser vistas como algo que exacerba as desigualdades existentes” (Selwyn, 2011, p. 113, tradução livre⁹).

Assim, ao conhecer as políticas educacionais vigentes, é possível perceber como a integração das TD no ambiente escolar deve ser abordada com cautela, evitando considerá-la como um avanço inevitável ou uma solução universal para os desafios educacionais. Tal integração deve ser tanto inclusiva quanto crítica, assegurando que a tecnologia sirva como um facilitador genuíno do aprendizado e não como um fim em si mesma, além de evitar que seu uso reforce ou aprofunde desigualdades sociais já existentes.

⁷ Texto Original: Any technology-driven ‘change’ is certainly not inevitable or consistent across a whole educational system. In this respect we need to consider the social conditions, social arrangements and social relations that lie behind the use of digital technologies in education.

⁸ Texto original: [...] digital technologies often seem to fit around (and be shaped by) the existing patterns of people’s lives. In this way, the acquisition of a laptop computer is likely to reinforce – rather than alter – what people do in their lives.

⁹ Texto original: [...] digital technology, at best, increases educational activity among those who were already learners rather than widening participation to those who had previously not taken part in formal or informal learning. [...] Such changes could even be seen to actually exacerbate existing inequalities.

O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) apresenta um panorama das ações que objetivam -ou objetivaram- integrar as tecnologias na educação brasileira. Criado em 1995, o CGI.br é composto por representantes de diversos setores, incluindo o governo, o setor privado, o terceiro setor e a comunidade científica e tecnológica. Sua principal atribuição é estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil, promovendo a qualidade técnica, a inovação e a disseminação dos serviços ofertados (CGI.br, 2024).

Isso significa que o CGI.br pode contribuir com dados e pesquisas sobre a inclusão digital, fundamentais para o planejamento estratégico das políticas educacionais. O artigo publicado pelo CGI.br em 2022 intitulado “Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação” (CGI.br, 2022¹⁰), apresenta uma breve análise das políticas públicas de tecnologias na educação brasileira e mostra uma linha do tempo com tais políticas. De acordo com tal análise, as políticas de tecnologia na educação datam desde os anos 1980 e, para exemplificar essas políticas, destaco o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), o projeto Um Computador por Alunos (UCA), e o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC).

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)¹¹ foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1997 e tinha como objetivo principal promover “melhorias nos processos educacionais por meio da incorporação de tecnologias [...]” (CGI.br, 2022, p. 3) e Os incluíram a implantação de Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) em diferentes regiões do Brasil, a realização de Encontros Nacionais e a formação de professores/as, além da visualização de criação de conteúdos digitais para apoio à aprendizagem, como no caso do Portal do Professor (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2025).

Em 2007, o ProInfo foi reformulado e passou a ser denominado ProInfo Integrado, conforme o Decreto nº 6.300/2007¹². O programa buscou uma integração mais abrangente de tecnologias na educação, envolvendo infraestrutura, formação de professores/as, desenvolvimento de conteúdos digitais e criação de comunidades virtuais. Este programa

¹⁰ Disponível: <https://www.cgi.br/publicacao/ano-xiv-n-2-tecnologias-digitais-tendencia-atuais-e-o-futuro-da-educacao/>. Último acesso em 25 de janeiro de 2025.

¹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236&Itemid=471. Último acesso em 25 de janeiro de 2025.

¹² Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94218/decreto-6300-07>. Acesso em: 22 de março 2025.

resultou na disponibilização de cursos de extensão, implantação de outros subprogramas e distribuição de dispositivos tecnológicos para as escolas.

O Projeto Um Computador por Aluno (UCA)¹³, iniciado como um piloto em 2007 e também implementado pelo MEC, visava promover o uso pedagógico individualizado de laptops nas escolas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Conforme destacado pelo Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica da Câmara dos Deputados, ao adotar os princípios do projeto internacional *One Laptop per Child*, o governo brasileiro incorporou também seu lema central:

O governo brasileiro traduziu esse lema no propósito de garantir “um computador por aluno” (UCA) nas redes públicas de ensino, apoiado na ideia de que a disseminação do laptop educacional com acesso à Internet pode ser uma poderosa ferramenta de inclusão digital e melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2008, p. 17).

Como indicado por Almeida e Valente (2022), o Projeto UCA evidenciou resultados relevantes, como o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras com laptops, mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem, e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inserção das TDIC nas escolas. No entanto, o projeto enfrentou desafios. Conforme Almeida e Valente (2022, p. 8), “as limitações observadas no processo de implementação do Projeto UCA estiveram relacionadas à precariedade da infraestrutura escolar, à ausência de conectividade e à falta de formação continuada para os professores”. Apesar de algumas escolas terem conseguido utilizar os laptops, o UCA não foi ampliado nacionalmente devido aos desafios acima mencionados. Como alternativa, o governo redirecionou esforços para programas como o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)¹⁴, que busca conectar escolas à Internet de alta velocidade e promover o uso pedagógico das TIC.

O Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), que tinha como objetivo “[...] apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e satelital, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica” (Brasil, 2024) foi lançado em 2017 também pelo MEC e buscou apoiar escolas em termos técnicos e financeiros. De acordo com o próprio MEC, 5.430 municípios e 27 UF aderiram ao programa; 28.297.196 alunos foram beneficiados e R\$ 904,6 milhões foram investidos entre 2018 e 2020 (Brasil, 2024).

¹³ Mais informações em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo/projeto-um-computadro-por-aluno-uca>. Último acesso em 10 de janeiro de 2025.

¹⁴ Mais informações em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/>. Último acesso em 10 de janeiro de 2025.

Em conjunto, esses programas representam um esforço contínuo do governo brasileiro para melhorar os processos de ensino e aprendizagem utilizando tecnologias, bem como para preparar os/as alunos/as para os desafios do mundo digital. No entanto, se observarmos criticamente essas propostas é possível identificar lacunas:

É notável a ausência de projetos capazes de estabelecer ações equilibradas entre seus objetivos, a formação de professores e gestores, a criação de recursos educacionais digitais, as mudanças curriculares e de avaliação da aprendizagem, bem como a infraestrutura tecnológica para dar suporte ao uso das tecnologias digitais integradas às atividades curriculares em sala de aula. Nesse sentido, analisar o legado do passado em relação a ganhos, dificuldades, erros e desafios pode fornecer os alicerces para projetar a educação do futuro (CGI.br, 2022, p. 2).

Isso sugere que, apesar dos avanços significativos alcançados pelos programas mencionados, ainda existem lacunas que necessitam de maior atenção e desenvolvimento para uma integração mais equitativa das TD no contexto educacional brasileiro.

As políticas educacionais destacadas acima (ProInfo, UCA, PIEC) datam de 1997, 2007 e 2017, demonstrando que, pelo menos a cada década, há um esforço renovado para integrar tecnologias na educação brasileira. Essa progressão de políticas pode refletir a evolução das demandas tecnológicas e educacionais do país, respondendo a desafios emergentes e aproveitando novas oportunidades tecnológicas.

Por falar em desafios emergentes, no final de 2019 o mundo experienciou uma pandemia que forçou uma rápida transição para o ensino à distância e destacou ainda mais a necessidade de infraestrutura digital robusta, formação contínua de professores/as em uso pedagógico de TD e desenvolvimento de conteúdos educacionais adaptados ao ambiente online. Esta nova realidade evidenciou desafios adicionais na equidade de acesso às tecnologias e na eficácia das estratégias de ensino remoto, reforçando a importância de políticas educacionais adaptativas e sustentáveis para enfrentar os desafios da educação digitalizada.

De acordo com Schleicher (OCDE, 2020), diretor de Educação e Competências da Organização para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, na sigla em inglês, OECD), a pandemia da COVID-19 expôs fragilidades nos sistemas educacionais ao redor do mundo, destacando a necessidade urgente de políticas adaptativas e sustentáveis para garantir a continuidade do aprendizado. A pandemia levou ao fechamento de escolas em 188 países, afetando mais de 1,7 bilhão de crianças, jovens e suas famílias (OCDE, 2020).

No Brasil, algumas políticas relacionadas ao uso da tecnologia na educação foram promulgadas durante a pandemia da COVID-19. Uma das mais significativas foi a Medida

Provisória nº 934/2020¹⁵, que alterou temporariamente as regras para o ano letivo de 2020 em razão da pandemia. A medida permitiu a substituição das aulas presenciais por aulas remotas e autorizou o uso de tecnologia para viabilizar o ensino e a aprendizagem.

Outra lei importante promulgada durante a pandemia foi a Lei nº 14.172/2021¹⁶, que estabelece diretrizes para o uso da tecnologia na educação no Brasil. A lei destaca a importância da inclusão digital e da necessidade de fornecer acesso à tecnologia e conectividade à internet a todos/as os/as alunos/as, especialmente aqueles em comunidades de baixa renda. Também defende o desenvolvimento de habilidades de letramento digital e o uso da tecnologia para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem.

No DF, o Governo do Distrito Federal (GDF) promulgou decretos e portarias para garantir o aprendizado dos/as alunos/as durante o período de suspensão das atividades presenciais. Dentre outras medidas, a Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020 instituiu o Programa Escola em Casa DF¹⁷, que visava garantir a continuidade das atividades educacionais por meio de ensino remoto. Este programa incluiu o uso de plataformas digitais e meios de comunicação para alcançar todos/as os/as estudantes.

Esses anos de isolamento social, é importante considerar, causaram impactos duradouros, destacando a necessidade de adaptar práticas conforme as novas demandas. Segundo a OCDE (2020), a pandemia ressaltou a importância de políticas educacionais que não apenas respondam a emergências, mas que também incorporem de forma sustentável o uso de TD para enriquecer o ensino e a aprendizagem:

Durante a pandemia, a aprendizagem remota tornou-se um salva-vidas para a educação, mas as oportunidades que as tecnologias digitais oferecem vão muito além de uma solução temporária durante uma crise. A tecnologia digital oferece respostas inteiramente novas à questão do que as pessoas aprendem, como aprendem, e onde e quando aprendem (OCDE, 2020, p. 16, tradução livre¹⁸).

Dessa forma, percebe-se que as políticas educacionais poderiam avançar para além da remediação de crises, promovendo uma integração estruturada das tecnologias ao cotidiano escolar.

¹⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm

¹⁶ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14172.htm

¹⁷ Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/acc3d738dc294f4780891155242c5d43/Portaria_129_29_05_2020.html.
Acesso em 06 de abril 2025.

¹⁸ Texto original: During the pandemic, remote learning became a lifeline for education but the opportunities that digital technologies offer go well beyond a stopgap solution during a crisis. Digital technology offers entirely new answers to the question of what people learn, how they learn, and where and when they learn.

2.4 Cultura Digital como Competência da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018)”. A BNCC descreve “aprendizagens essenciais”, que buscam superar a fragmentação das políticas educacionais, e assegurar o direito à educação e desenvolvimento propostos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (BRASIL, 2018). A BNCC é orientada “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN¹⁹)” (Brasil, 2018, p. 7).

Na busca por uma educação mais abrangente e alinhada com as necessidades do século XXI, a BNCC estabelece um conjunto de competências e habilidades essenciais que vão além do mero acúmulo de conhecimento (Brasil, 2018). O documento reconhece que, para preparar os estudantes para os desafios do mundo, é fundamental desenvolver habilidades socioemocionais, cognitivas e práticas que promovam a formação integral dos indivíduos (Brasil, 2018). O desenvolvimento dessas habilidades não apenas enriquece a jornada educacional, mas também capacita os/as alunos/as a se tornarem cidadãos ativos, críticos e preparados para contribuir de forma significativa para a sociedade. Além das habilidades, o documento orienta competências, que são definidas

[...] como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Homologada em 2017 e publicada pela primeira vez em dezembro do mesmo ano, a BNCC inclui diretrizes para o uso da tecnologia na educação, com foco no desenvolvimento de habilidades de letramento digital e no uso da tecnologia para estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas e a comunicação, compreendida na BNCC como uma competência geral que envolve múltiplas linguagens e contextos (Brasil, 2018).

Situando suas pesquisas dentro da Linguística Aplicada (LA), Araújo e Ramos (2021), autores que investigam a integração das TD na formação inicial de professores/as de inglês,

¹⁹ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em 6 de abril 2025.

observam que a BNCC apresenta diretrizes para que os/as alunos/as se familiarizem com habilidades digitais:

Várias habilidades relacionadas ao uso da tecnologia aparecem como parte dos conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas da educação básica. Consequentemente, essa demanda não pode ser diferente para os cursos de formação inicial de professores de Língua Inglesa (Araújo; Ramos, 2021, p. 22).

Ou seja, competências relacionadas ao uso de tecnologia são identificadas como parte integrante dos conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas da educação básica. Dentre as dez competências gerais da Educação Básica propostas pela Base, a competência cultura digital, retida para este estudo, é apresentada nos seguintes termos:

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

Assim, ao enfatizar a importância da cultura digital como uma competência, a BNCC reconhece as transformações tecnológicas que moldam o mundo contemporâneo. Trata-se de formar sujeitos capazes de atuar com autonomia, criticidade e criatividade em uma sociedade cada vez mais mediada por TD. Essa formulação indica uma ampliação do papel da comunidade escolar diante das transformações tecnológicas, reposicionando-a como um espaço em que o uso de TD se articula ao desenvolvimento do pensamento crítico, da autoria e da participação social. Araújo e Ramos (2021) destacam a crescente relevância das TD na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Nesse sentido, a ênfase nas competências digitais pela BNCC pode refletir essa necessidade de adaptação às transformações tecnológicas.

Dado o panorama geral das competências e habilidades previstas pela BNCC, a cultura digital se destaca como uma das competências-chave na formação dos estudantes. Isso se deve, em parte, ao fato de que a cultura digital articula diversas dimensões formativas presentes nas demais competências, como pensamento crítico, autoria, resolução de problemas e comunicação. Como já mencionado, Segundo Araújo e Ramos (2021), o uso ético e crítico das TD reflete as exigências de um mundo conectado e em constante transformação. A própria OCDE (2020) aponta que o desenvolvimento de competências digitais não deve ser uma resposta pontual a crises, mas um compromisso estrutural dos sistemas educacionais com a sustentabilidade do ensino. Dessa forma, a competência cultura digital reflete os desafios emergentes da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que tensiona a prática

pedagógica ao promover o letramento digital como condição de cidadania, agência e participação ativa dos sujeitos no mundo.

A cultura digital, conforme descrita na BNCC, vai além do simples uso de tecnologias: ela implica uma transformação mais profunda nas práticas sociais e educacionais, moldando uma nova forma de interação e aprendizagem no ambiente digital (Brasil, 2018). Isso quer dizer que a cultura digital, tal como apresentada na BNCC, sinaliza uma mudança nas formas de interação e aprendizagem que vão além da inserção pontual de tecnologias no cotidiano escolar. Ao articular o uso das TD a dimensões como autoria e colaboração, a BNCC propõe uma reorganização das práticas pedagógicas que afeta não só o que se aprende, mas também onde, quando e com quem se aprende. Em outras palavras, a integração das TD tende a deslocar fronteiras temporais e espaciais do processo formativo, ao possibilitar experiências de aprendizagem que rompem com o modelo exclusivamente presencial e linear. Trata-se, portanto, de incorporar as tecnologias não como ferramentas neutras, mas como práticas sociais mediadas por sentidos, cujo uso intencional dessas tecnologias pode favorecer formas mais participativas e dialógicas de construção do conhecimento.

Por entender que “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens” (BNCC, 2018, p. 63), a área de Linguagens na BNCC é composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa. Dentre as 6 competências que a BNCC propõe para a área de Linguagens, destaco as competências de número três e seis como indicado abaixo:

Tabela 2: Descrição das competências de número três e seis na área de Linguagens da BNCC

Competência 3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
Competência 6	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Autoria própria baseada no descrito o em Brasil, 2018, p. 65.

Enquanto a competência 3 enfatiza a utilização de diferentes linguagens para favorecer o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, a competência 6 reforça a necessidade de

compreender e aplicar as TDIC de maneira crítica, reflexiva e ética. Observa-se, assim, uma aproximação entre as duas competências no que se refere à valorização de práticas discursivas e tecnológicas alinhadas à participação ativa dos estudantes.

Ao observarmos o que diz a BNCC para o ensino de LI especificamente, identificamos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que abrangem habilidades linguísticas, culturais e comunicativas (Brasil, 2018). Ao abordar a LI, a BNCC expressa que:

O estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 241).

Ou seja, a aprendizagem da LI é contextualizada dentro de uma abordagem educacional que promove a consciência crítica e a análise reflexiva, ligando intrinsecamente os aspectos pedagógicos aos princípios políticos e sociais que orientam a educação básica no Brasil. Dentre as seis competências específicas que a BNCC considera na seção de LI, destaco as de número 2 e 5, como indicado abaixo:

Tabela 3: Descrição das competências de número dois e cinco na área para Língua Inglesa da BNCC

Competência 2	Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
Competência 5	Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

Fonte: elaboração própria com base no descrito em Brasil, 2018, p. 246.

As competências aqui destacadas salientam a necessidade de contemplar a LI como uma prática social, inclusive como uma via para acessar conhecimento e ampliar perspectivas, já que considera o uso de tecnologia para pesquisa, interação e comunicação, por exemplo (Brasil, 2018). A abordagem ética, crítica e responsável das novas tecnologias também reflete a preocupação sobre a cultura digital e a necessidade de formar estudantes para um uso mais consciente da língua em contextos digitais.

No contexto da BNCC, que promove a cultura digital como uma competência essencial, adotar essa perspectiva crítica representa um dos caminhos possíveis para orientar como as

tecnologias podem ser integradas nas salas de aula e quais valores e interesses sociais são reforçados ou desafiados por meio dessa integração.

A inclusão da cultura digital entre as competências gerais da BNCC indica um reconhecimento de que as habilidades digitais são fundamentais não apenas para a educação, mas também para o exercício pleno da cidadania em um mundo cada vez mais interconectado. Como sugerem Araújo e Ramos (2021), a BNCC propõe que o ensino de línguas utilizando TD não se limite à mera transmissão de informações, mas envolva os/as alunos/as em práticas que fomentem o pensamento crítico, a colaboração e a produção autoral de conhecimentos.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Objetivos e Contexto

Conforme discutido na fundamentação teórica, as TD têm desempenhado um papel importante na transformação das práticas sociais. Já em 2002, Castells afirmava que:

[...] o processo atual de transformação tecnológica expande-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida (Castells, 2002, p. 68).

Ou seja, as TD não apenas modificam aspectos isolados da sociedade, mas promovem uma reestruturação ampla e contínua das práticas sociais, ao possibilitar a integração entre diferentes áreas do conhecimento e da comunicação. A linguagem digital universal mencionada pelo autor permite que a informação circule de maneira mais eficiente e acessível, impactando diretamente a forma como indivíduos e instituições interagem e aprendem. Nesse sentido, o uso dessas tecnologias não ocorre de maneira puramente técnica, mas está inserido em um contexto social mais amplo. Diante desse cenário, o presente estudo propõe uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório para atender ao seu objetivo geral e aos seus objetivos específicos:

Objetivo Geral:

Identificar percepções de professores/as sobre as práticas de ensino de LI com tecnologias nas escolas públicas do DF e como se articulam com a competência de cultura digital da BNCC.

Objetivos Específicos:

- a. Investigar se (e como) as estratégias que os/as professores/as acreditam colocar em prática no ensino de Língua Inglesa estão em diálogo com os objetivos propostos pela competência de cultura digital da BNCC;
- b. Identificar os desafios e oportunidades percebidos pelos/as professores/as ao integrar Tecnologias Digitais em suas aulas de Língua Inglesa.

Tais objetivos foram desenhados para responder à pergunta de pesquisa: “Quais as percepções dos/as professores/as da rede pública do Distrito Federal sobre ensinar Língua Inglesa utilizando tecnologias digitais?”.

Para compreender o impacto das TD na educação pública do DF, optamos, neste trabalho, por fazê-lo a partir de três níveis distintos, conforme proposto por Selwyn (2011): macro, meso e micro. No nível macro, o autor destaca que as TD são mediadas por valores culturais, sociais, políticos e econômicos de alcance amplo. No nível meso, que se concentra nas estruturas organizacionais e nos objetivos das instituições educacionais, ressalta-se como as TD podem ser integradas para influenciar práticas pedagógicas e administrativas. O autor argumenta que a integração de TD nas instituições deve ser estrategicamente planejada para garantir que essas tecnologias efetivamente apoiem os objetivos de aprendizagem, e não apenas sejam usadas como recursos superficiais. Por fim, no nível micro, examina-se o impacto direto sobre indivíduos, como alunos/as e professores/as, em contextos locais (Selwyn, 2011). De acordo com o autor,

[...] o nível micro do aluno ou professor individual é inegavelmente importante e merece consideração sustentada, não menos em termos da importância contínua dos contextos “locais” imediatos na definição dos processos e práticas de aprendizagem. No entanto, essas preocupações micro somente podem ser plenamente entendidas após considerar o que poderia ser chamado de “o quadro maior” da tecnologia educacional (Selwyn, 2011, p. 36, tradução livre²⁰).

Os níveis educacionais apontados por Selwyn (2011) permitem uma reflexão sobre sua correlação com as políticas educacionais, especialmente ao considerar documentos norteadores como a BNCC. No nível macro, as políticas educacionais são definidas por documentos e diretrizes nacionais, como o PNE, que estabelece objetivos e metas gerais para a educação no Brasil em um período de dez anos, abordando questões como universalização do ensino, qualidade educacional, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática. No momento da escrita deste trabalho (janeiro de 2025), um novo PNE está em processo de deliberação no Sistema Nacional de Educação²¹. Além disso, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) fornecem o arcabouço legal

²⁰ Texto original: [...] the microlevel of the individual learner or teacher is undeniably important and merits sustained consideration, not least in terms of the continued importance of immediate ‘local’ contexts in framing learning processes and practices. Yet these microlevel concerns can only be understood fully after having considered what could be termed ‘the bigger picture’ of educational technology.

²¹ Mais informações em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2025/01/pne-congresso-se-prepara-para-decidir-metas-da-educacao-para-os-proximos-10-anos>. Último acesso em 10 de janeiro de 2025.

que garante o direito à educação e estabelece os princípios fundamentais para a organização do sistema educacional brasileiro.

No nível meso, as políticas educacionais são traduzidas em planos e programas específicos que são desenvolvidos por estados e municípios, que podem legislar sobre questões específicas da educação, desde que observem os princípios estabelecidos na Constituição Federal e na LDB. Os estados e municípios também podem elaborar seus próprios planos de educação, alinhados às diretrizes nacionais, para orientar o desenvolvimento da educação em seus territórios.

No nível micro, o foco está na prática diária dentro das escolas, onde as políticas educacionais são implementadas diretamente por professores/as e gestores/as escolares. Esse nível abrange as dinâmicas de interação entre professores/as, alunos/as e a comunidade escolar, bem como os instrumentos que orientam essa prática. Como exemplo de documento desse nível, podemos citar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Esses três níveis destacados na estrutura das políticas educacionais brasileiras são regidos pelo MEC, o órgão responsável por formular e coordenar a execução da política educacional do governo federal, além de implementar programas e ações voltados para a educação. Ligado ao MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão consultivo e deliberativo, responsável por emitir pareceres e normas sobre questões educacionais, além de acompanhar a implementação das políticas educacionais. Nos estados e municípios as Secretarias de Educação são responsáveis pela gestão e execução das políticas educacionais, incluindo a definição de currículos, formação de professores/as, gestão escolar e avaliação educacional.

Tabela 4: Organização educacional brasileira por níveis, objetivos e instâncias

	Macro	Meso	Micro
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir acesso universal à educação; • Promover equidade e qualidade; • Valorizar profissionais da educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar as diretrizes nacionais ao contexto regional; • Promover a autonomia escolar; • Adaptar currículos e práticas pedagógicas às realidades locais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o engajamento dos alunos; • Desenvolver métodos de ensino adaptados à diversidade e aos contextos locais; • Investir na formação continuada e na valorização dos professores.
Principais Instâncias	<ul style="list-style-type: none"> • Plano Nacional de Educação; • Constituição Federal; • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; • Planos Estaduais e Municipais de Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade escolar (professores, estudantes, famílias); • Gestão Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O quadro acima mostra como as diretrizes educacionais se originam em documentos e legislações de nível macro, desdobram-se em orientações específicas de nível meso - voltadas às estruturas organizacionais do sistema educacional - e, finalmente, materializam-se na implementação prática e no impacto direto nas escolas e comunidades no nível micro. Cada nível influencia e é influenciado pelos outros, refletindo a complexa interação entre política educacional nacional e prática educacional local. Considerando a estrutura detalhada acima, esta pesquisa se insere no nível micro, voltando-se para a realidade das escolas públicas e as experiências vivenciadas pelos/as professores/as no cotidiano educacional. Assim, o *corpus* desta pesquisa é composto por dados coletados por meio de um questionário aplicado a professores/as de LI da rede pública de ensino do DF, complementado por análise documental do PPP da Escola Centro de Ensino Fundamental 20 de Ceilândia/DF (CEF 20), bem como a BNCC como referência normativa.

Esse vínculo prévio viabilizou uma conexão direta entre as percepções docentes coletadas (por meio dos questionários aplicados) e o contexto institucional descrito no PPP. Entretanto, é válido mencionar que as respostas do questionário foram completamente anônimas, impossibilitando identificar aspectos que relacionassem qualquer participante à escola, garantindo o anonimato e respeitando os princípios éticos da pesquisa. Justifica-se a escolha dessa metodológica por permitir captar, de forma direta e contextualizada, as percepções e práticas dos/as atores que operam no nível micro, ou seja, os/as docentes. A seguir, detalho a abordagem metodológica usada para investigar a integração das TD no ensino de LI em escolas públicas do DF, em conformidade com a competência de cultura digital da BNCC.

A escolha dos sujeitos da presente pesquisa foi atravessada por alguns desafios práticos e institucionais. O percurso burocrático-administrativo previsto pelos órgãos responsáveis mostrou-se moroso e, em muitos momentos, inconclusivo, dificultando meu acesso aos professores, sujeitos centrais da investigação. Paralelamente, busquei apoio junto a professores da rede com os quais mantinha contato, mas, mesmo com essas tentativas, o número de participantes não foi suficiente para os propósitos iniciais da pesquisa.

Diante desse cenário, optei por realizar uma ampla divulgação do questionário, estratégia que será detalhada na página 33 deste trabalho. O objetivo foi alcançar docentes atuantes na rede pública do Distrito Federal, especificamente no ensino regular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A seleção do Projeto Político-Pedagógico também impôs obstáculos. Embora muitos documentos mencionem as TD, observa-se que raramente essas menções se articulam de forma direta e significativa ao componente curricular de LI, o que dificultou a identificação de um

material que pudesse sustentar, por si só, um objeto de análise. Diante disso, a escolha do PPP analisado nesta pesquisa se deu com base em critérios de acessibilidade e conveniência, considerando que um(a) dos(as) docentes respondentes do questionário atua ou já atuou na instituição. Mais informações sobre o documento selecionado e sua análise podem ser encontradas na seção 4.5, dedicada à análise documental do PPP.

3.2 A Pesquisa Qualitativa

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando analisar a integração das TD no ensino de LI nas escolas públicas do DF. Na perspectiva da LA, a pesquisa qualitativa se apresenta como um caminho para explorar os fenômenos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas, sobretudo em contextos complexos como o das escolas públicas do DF. Conforme Moita Lopes (2006), a LA transcende uma abordagem meramente técnica e instrumental, assumindo uma postura crítica e interdisciplinar que busca compreender as práticas sociais relacionadas à linguagem em seus contextos reais. Essa abordagem sustenta-se no entendimento de que a linguagem e suas práticas são construídas e negociadas socialmente, sendo a pesquisa qualitativa uma ferramenta para investigar as inter-relações entre linguagem, cultura e tecnologia no contexto da educação.

Como afirma Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa se caracteriza por “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”. A abordagem qualitativa, assim, permite a interpretação das ações e significados que os atores sociais atribuem às suas práticas, sendo essa a metodologia adequada para investigar a complexidade do uso das TD no contexto escolar. O autor afirma que:

Se, por outro lado, o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como qualitativas (...) (Chizzotti, 2006, p. 27-28).

Nesse sentido, a presente pesquisa assume o pressuposto, com base nas diretrizes do BNCC, de que os/as professores/as de LI da rede pública do DF desempenhariam um papel mediador na integração das TD ao ensino. A análise das percepções e práticas desses/as professores/as não se encerra em si mesma, mas constitui um meio de compreender de que

modo as concepções de cultura digital, propostas no documento nacional, são (ou podem ser) traduzidas em estratégias pedagógicas concretas para o ensino da língua.

A BNCC, enquanto documento norteador, oferece um marco referencial importante para esta investigação, ao destacar o papel das TD no desenvolvimento das competências essenciais para o século XXI. Dessa forma, a pesquisa qualitativa, com base em dados coletados por meio de questionários aplicados a professores/as, permite identificar tanto as percepções dos docentes, quanto os possíveis desafios enfrentados na inclusão das TD no ensino de LI.

Seguirei na discussão detalhando os instrumentos usados para a geração de dados desta pesquisa.

3.3 Instrumentos de Geração de Dados

3.3.1 Questionário

Esta pesquisa usa as respostas do questionário como principal instrumento de produção de dados, devido à sua eficácia para captar informações amplas e organizadas. Conforme Dörnyei (2003, apud Paiva, 2021), os questionários são amplamente reconhecidos como instrumento central em pesquisas do tipo survey, sendo “[...] o principal instrumento para a coleta de dados em surveys e [...] os resultados são tipicamente quantitativos, apesar da possibilidade de inclusão de algumas respostas abertas que demandarão uma análise qualitativa” (Dörnyei, 2003, p. 101, apud Paiva, 2021). Ainda segundo Dörnyei (2003, apud Paiva, 2021), os questionários são amplamente reconhecidos como uma ferramenta central em pesquisas dessa natureza, permitindo a produção de dados quantitativos, ao mesmo tempo que possibilita uma análise qualitativa.

Nesta pesquisa, o questionário foi elaborado e disponibilizado por meio dos formulários do *Google*. O questionário incluiu duas perguntas abertas, além de 33 afirmações estruturadas em uma escala *Likert* com cinco opções de resposta, variando entre “Discordo Totalmente” e “Concordo totalmente”.

De acordo com Dörnyei (2003, apud Paiva, 2021), as escalas Likert consistem em uma série de afirmações, todas relacionadas a um determinado alvo (que pode ser, entre outros, uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição ou um conceito); os respondentes são solicitados a indicar até que ponto concordam ou discordam desses itens, marcando (por exemplo, circulando) uma das respostas que variam de

“totalmente” a “discordo totalmente” (Dörnyei, 2003, apud Paiva, 2021, p. 37, tradução livre²²).

Enquanto o número 1 indicava “Discordo Totalmente” e o número 5, “Concordo Totalmente”, os demais números da escala permitiam variações de intensidade nas respostas. O ponto central da escala (3) funcionava como um indicativo de neutralidade ou ausência de posicionamento claro, enquanto os números mais próximos das extremidades expressavam graus variados de concordância ou discordância, ainda que sem a rigidez dos extremos. Foi a partir dessa compreensão que se estruturou a análise nesta pesquisa, considerando essas nuances para interpretar as respostas dos/as participantes e estabelecer conexões com os dados qualitativos que foram produzidos.

Antes de sua aplicação ampla, o questionário foi submetido a um grupo teste composto por quatro participantes que não fizeram parte da amostra, como estratégia para garantir a confiabilidade dos dados, procedimento semelhante ao adotado em outras pesquisas (Paiva, 2021). Após a rodada de teste e um ajuste na segunda pergunta discursiva, o questionário foi divulgado amplamente em 15 de janeiro de 2025, ficando disponível para resposta até 22 de janeiro.

Para alcançar um público representativo, utilizei a divulgação em grupos fechados de docentes de *WhatsApp*, com acesso restrito a membros e convidados, como grupos de escolas específicas, grupos de formação continuada e grupos de projetos de pesquisas, envolvendo professores/as da rede pública. Fiz uso das redes sociais, tais como *Facebook* e *Instagram*, publiquei em grupos públicos e privados de professores/as de LI do DF e também compartilhei o questionário em listas de *e-mails* relacionadas ao contexto de pesquisa. Solicitei também que colegas divulgassesem o questionário entre professores/as conhecidos. Essa divulgação teve como objetivo principal atingir a maior quantidade possível de professores/as de LI das escolas públicas do DF, que constituem o público-alvo desta pesquisa.

Em relação ao perfil dos/as participantes, a maioria encontra-se na faixa etária entre 26 a 45 anos.

²² Texto original: Likert scales consist of a series of statements all of which are related to a particular target (which can be, among others, an individual person, a group of people, an institution, or a concept); respondents are asked to indicate the extent to which they agree or disagree with these items by marking (e. g., circling) one of the responses ranging from 'strongly agree' to 'strongly disagree.'

Faixa Etária	
Até 25 anos	3
26 a 35 anos	6
36 a 45 anos	4
46 a 55 anos	4
Acima de 55 anos	1

Questionei aos/as participantes sobre o tempo de atuação como professor/a de LI em escola pública no DF. A maioria atua entre 1 a 5 anos, seguido por 6 pessoas que atuam há mais de 10 anos.

Há quanto tempo você atua como professor de Língua Inglesa em escola pública no Distrito Federal?	
Menos de 1 ano	2
1 a 5 anos	7
6 a 10 anos	3
Mais de 10 anos	6

A maioria dos/as participantes atua no Ensino Médio (EM), seguido de Ensino Fundamental Anos Finais (EF II), como se pode ver na tabela abaixo:

Em que nível de ensino você atua predominantemente?	
Ensino Fundamental - Anos Iniciais (EF I)	4
Ensino Fundamental - Anos Finais (EF II)	6
Ensino Médio (EM)	8

Em relação à formação acadêmica, a predominância é de professores/as formados em Licenciatura em Letras – Inglês, embora haja um participante cursando mestrado.

Qual a sua formação acadêmica?	
Licenciatura em Letras Inglês	17
Cursando o mestrado	1

O questionário foi elaborado com o objetivo de coletar dados sobre percepções e práticas de docentes de LI quanto ao uso de TD em sala de aula, especialmente no que diz respeito à articulação com a competência de cultura digital da BNCC. O instrumento foi organizado em três blocos temáticos, conforme descrito a seguir:

- Bloco 1 – Percepções sobre TD: visava compreender a percepção dos/as participantes sobre o uso de TD no contexto escolar.
- Bloco 2 – Práticas pedagógicas com TD: teve como objetivo explorar como os/as professores/as utilizam (ou acreditam utilizar) as TD em sua prática pedagógica.
- Bloco 3 – Questões abertas: Este bloco incluiu duas perguntas dissertativas, objetivando captar as percepções dos/as professores/as por meio de suas narrativas.

O primeiro bloco de afirmações teve como objetivo explorar as percepções dos/as participantes sobre o uso de TD no ensino de LI por meio de 17 asserções propostas e, a partir das respostas obtidas, foi possível identificar distintas posturas em relação ao uso das TD no ensino de LI. Dessa forma, as afirmações permitiram mapear as visões dos/as participantes e a aplicabilidade das diretrizes da BNCC à realidade escolar.

O segundo bloco de afirmações teve como objetivo explorar as práticas de ensino de línguas com tecnologias. Por meio das 16 asserções propostas, esse bloco do questionário visou observar as percepções dos/as professores/as de LI da rede pública do DF quanto à integração das TD em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, buscou-se identificar as estratégias que os docentes acreditam praticar, analisar a consonância dessas práticas com as orientações da BNCC, especialmente em relação à cultura digital, e apontar os possíveis desafios e oportunidades percebidos no contexto do ensino de LI com TD. Dessa forma, as afirmações permitiram mapear as visões dos/as participantes e a aplicabilidade das diretrizes da BNCC à realidade escolar.

As asserções foram desenvolvidas a partir de um conjunto de pressupostos teóricos que foram discutidos no capítulo 2 deste estudo, que enfatizam a importância de uma abordagem crítica no uso das TD no ensino de LI, destacando a necessidade de práticas que promovam a autonomia dos/as alunos/as e o desenvolvimento de competências digitais.

O terceiro bloco de perguntas foi composto por duas perguntas discursivas:

1. Quais desafios e oportunidades você identifica no uso de TD no ensino contemporâneo de língua inglesa?
2. Como você articula o ensino de língua inglesa com TD para promover a cultura digital?

A primeira pergunta teve como objetivo explorar, de forma aberta, as percepções dos/as docentes em relação às múltiplas dimensões do uso de TD em sala de aula. Conforme Bardin (1977), perguntas abertas funcionam como dispositivos que ampliam a compreensão dos fenômenos sociais, permitindo que as categorias analíticas emergentes estejam alinhadas com o discurso dos/as participantes e não apenas com pressupostos do pesquisador.

A segunda pergunta aberta diz respeito à articulação do ensino de inglês com tecnologias e foi elaborada para aprofundar a investigação sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos/as professores/as e sua relação direta com as diretrizes da BNCC, especialmente no que se refere à cultura digital. Ao questionar como os/as participantes articulam as TD em suas práticas pedagógicas, buscou-se compreender os sentidos pedagógicos atribuídos ao uso das TD. Em outras palavras, o objetivo não era apenas descobrir se o/a professor/a utiliza um projetor ou uma plataforma online, mas se existem estratégias por trás práticas que poderiam dialogar com as propostas da BNCC.

Os itens do questionário estão abaixo e disponíveis na página 103 (Apêndice A), e as respostas dos/as participantes estão dispostas em forma de excertos ao longo do texto quando necessário, podendo ser consultadas na íntegra a partir do link disponível na página 103 (Apêndice A).

Tabela 5: Itens do questionário

Informações Pessoais
Qual a sua faixa etária?
Há quanto tempo você atua como professor de Língua Inglesa em escola pública no Distrito Federal?
Em que nível de ensino você atua predominantemente?
Qual é o seu uso pedagógico de tecnologias digitais em sala de aula?
(Afirmação em grau de concordância) Costumo planejar aulas que promovam o uso de tecnologias digitais.
Percepções sobre tecnologias no ensino de línguas
1. Acredito que todo professor deveria usar Tecnologias Digitais em suas aulas.
2. As Tecnologias Digitais são grandes aliadas da educação.
3. As Tecnologias Digitais são ferramentas que dependem apenas do professor para serem efetivas.
4. O papel das Tecnologias Digitais no ensino é facilitar o trabalho do professor, sem alterar significativamente as práticas pedagógicas.
5. As Tecnologias Digitais têm o poder de transformar a educação, independentemente de como são usadas pelos professores.
6. As Tecnologias Digitais são indispensáveis para o aprendizado no mundo atual, independentemente da mediação docente.
7. A escolha e o uso de Tecnologias Digitais precisam considerar as especificidades socioculturais dos alunos.
8. As Tecnologias Digitais são ferramentas que, quando usadas criticamente, podem transformar práticas pedagógicas e contextos educacionais.

9. As Tecnologias Digitais podem reforçar desigualdades, dependendo de como são integradas em sala de aula.
10. O uso de Tecnologias Digitais melhora significativamente o aprendizado dos alunos.
11. As Tecnologias Digitais são ferramentas indispensáveis para o ensino de Língua Inglesa.
12. O uso de Tecnologias Digitais no ensino de Língua Inglesa promove maior engajamento dos alunos.
13. As Tecnologias Digitais ajudam os alunos a melhorar sua compreensão auditiva em Língua Inglesa.
14. Aulas com Tecnologias Digitais incentivam os alunos a melhorar sua pronúncia e fluência em língua inglesa.
15. Aulas com tecnologias digitais incentivam os alunos a melhorar sua habilidade de escrita em língua inglesa
16. A proposta da BNCC de participação dos jovens na cultura digital está clara para mim.
17. As diretrizes da BNCC sobre cultura digital são aplicáveis à realidade da escola em que eu trabalho.

Práticas de ensino de línguas com tecnologias

18. Minhas aulas incentivam os alunos a utilizarem Tecnologias Digitais para aprender e produzir conteúdos em língua inglesa.
19. Incentivo os alunos a criar produções multimídia (como vídeos ou apresentações) em língua inglesa para demonstrar seu aprendizado.
20. Promovo o uso de Tecnologias Digitais para explorar aspectos culturais e linguísticos no ensino de língua inglesa.
21. Uso Tecnologias Digitais para ajudar os alunos a desenvolverem autonomia no aprendizado de língua inglesa.
22. Planejo atividades que envolvam análise crítica de conteúdos digitais, como textos ou vídeos, no ensino de língua inglesa.
23. As atividades com Tecnologias Digitais que planejo buscam melhorar nos alunos as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita em língua inglesa.
24. Utilizo Tecnologias Digitais para criar oportunidades de interação em língua inglesa, como chats, fóruns ou videoconferências.
25. Promovo atividades que desafiam os alunos a desenvolver projetos digitais colaborativos.
26. Incluo discussões sobre o uso das tecnologias de forma crítica, significativa e ética no ensino de língua inglesa.
27. Adapto recursos digitais para atender às necessidades específicas dos meus alunos.
28. Recebo formação continuada para utilizar Tecnologias Digitais em minhas práticas pedagógicas.
29. A escola em que eu trabalho possui um laboratório de informática.
30. Na escola que eu trabalho as salas de aula são equipadas com computadores que estão operando adequadamente.
31. Na escola em que eu trabalho, tenho conexão à internet de qualidade.
32. O projeto Político-Pedagógico da escola em que eu trabalho contempla o uso de Tecnologias Digitais no ensino de língua inglesa em com base nas Diretrizes da BNCC.
33. A equipe de inglês da escola em que trabalho tem propostas pedagógicas específicas que incentivam o uso de Tecnologias Digitais no ensino.

Perguntas abertas

1. Quais desafios e oportunidades você identifica no uso de Tecnologias Digitais no ensino contemporâneo de Língua Inglesa?
2. Como você articula o ensino de língua inglesa com tecnologia para promover a cultura digital?

3.3.2 Análise Documental

Chizzotti (2006, p. 98) descreve a análise de conteúdo como “um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento”. O autor completa destacando que a técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer forma de comunicação reduzida a um documento, permitindo interpretar criticamente tanto o conteúdo manifesto quanto as significações latentes. Para isso, a análise de conteúdo pode se valer de diferentes procedimentos metodológicos, como a análise categorial (Chizzotti, 2006).

Nesta pesquisa, a análise de conteúdo será aplicada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), pois é um documento que representa diretrizes institucionais fundamentais que orientam as práticas pedagógicas. Como destaca Chizzotti (2006), os documentos institucionais são fontes primárias que permitem compreender os sentidos e as intencionalidades das políticas educacionais. No contexto desta pesquisa, a análise do PPP possibilita reflexões sobre como as escolas públicas do DF planejam e organizam o uso das TD no ensino de LI e como essas práticas se articulam com as diretrizes da BNCC sobre cultura digital.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo visa elaborar inferências sobre as condições de produção e recepção das mensagens. Assim, será utilizada para categorizar e codificar as informações reunidas por meio dos questionários e da análise documental do PPP, buscando compreender as estratégias aplicadas pelos/as professores/as de inglês para integrar as TD em suas aulas, além de avaliar como essas práticas se alinham aos objetivos propostos pela quinta competência da BNCC, qual seja, a cultura digital. A pertinência dessa abordagem reside em sua capacidade de interpretar tanto as percepções individuais quanto os padrões coletivos.

A análise também permite identificar lacunas e desafios na aplicação das diretrizes da BNCC, contribuindo para um entendimento mais amplo sobre as dinâmicas entre práticas pedagógicas e o contexto socioeducacional do DF.

Ao considerar a estrutura dos níveis educacionais de Selwyn (2011), a análise documental do PPP se insere no nível micro, pois reflete a implementação das políticas educacionais no cotidiano escolar. No entanto, esse documento também está diretamente relacionado ao nível meso, uma vez que dialoga com diretrizes estaduais e distritais que orientam a formulação dos PPP nas redes públicas de ensino.

No contexto desta pesquisa, a escolha de questionários e análise documental se justifica porque os questionários captam as percepções e práticas dos/as professores/as, oferecendo um

olhar direto sobre as percepções em relação ao ensino de LI com TD, enquanto a análise documental permite visualizar as diretrizes institucionais, como o PPP, que orienta essas práticas dentro das escolas. Portanto, o uso combinado de instrumentos nesta pesquisa garante que a análise não se limite à percepção dos/as docentes, mas também considere os fatores que moldam a implementação das TD no ensino de LI.

O PPP, além de refletir as características da comunidade escolar e os recursos disponíveis, o PPP também define as metas de curto, médio e longo prazo que a escola pretende alcançar, e também estabelece diretrizes pedagógicas, objetivos institucionais e a missão da escola, orientando o processo de ensino e aprendizagem a partir das particularidades locais de do contexto sociocultural da comunidade. Sua elaboração deve ser democrática e participativa, envolvendo a participação de gestores/as, professores/as, alunos/as e familiares, garantindo que o documento atenda às reais necessidades da escola e permaneça flexível para se adaptar a novos desafios e realidades educacionais (Freire Instituto, 2024; Revista Educação Pública, 2024). A análise desse documento também possibilita mapear como a escola articula a integração das TD com suas práticas pedagógicas. Além de refletir as características regionais, no PPP também deve conter indicadores de acesso e fluxo escolar, como taxas de matrícula, evasão e aprovação, além de índices de desempenho, como resultados de avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil. Esses indicadores são ferramentas fundamentais para a escola ajustar suas práticas pedagógicas e garantir que esteja em conformidade com as metas de aprendizagem estabelecidas (Revista Educação Pública, 2024; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2024).

Além do PPP, a BNCC, especialmente por meio da competência geral de cultura digital, oferece um referencial para observar como as práticas pedagógicas integram as TD no ensino de LI. No contexto desta pesquisa, a cultura digital é a principal referência teórico metodológica para analisar como os/as professores/as de LI utilizam as TD em suas práticas pedagógicas, seja para promover interações multimodais, seja para fomentar letramentos críticos alinhados às demandas do século XXI. Essa competência, conforme definida pela BNCC, não se limita ao uso instrumental de ferramentas tecnológicas, mas pressupõe uma apropriação crítica, criativa e ética desses recursos, visando à formação integral dos estudantes.

A análise do questionário e do PPP foi orientada pela competência da cultura digital da BNCC, permitindo avaliar não apenas a presença das TD nas práticas pedagógicas, mas também as percepções docentes, a intencionalidade didática e o alinhamento dessas práticas às diretrizes nacionais. Além disso, a BNCC oferece um arcabouço normativo que possibilita a observação de como políticas educacionais em nível macro se desdobram nas práticas do nível

micro - diretamente no espaço escolar -, reforçando a necessidade de uma abordagem integrada para compreender os processos educacionais.

Essa triangulação metodológica (questionários + PPP + BNCC) permite identificar lacunas entre as diretrizes previstas na BNCC e as práticas efetivas dos/as professores/as, além de refletir sobre os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pelas escolas públicas no processo de integração das TD no ensino de LI. Assim, a BNCC foi utilizada como fonte de pesquisa para auxiliar na compreensão de como as orientações nacionais dialogam (ou não) com as práticas pedagógicas locais (PPP), evidenciando aproximações, distanciamentos e oportunidades.

Cabe mencionar que a escola selecionada para ter seu PPP analisado, CEF20 de Ceilândia, está localizada na maior região administrativa do DF, a 27 km de distância do Plano Piloto, e atende estudantes do 6º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

3.4 Procedimentos de Análise

A análise de dados desta pesquisa é realizada em três etapas, considerando as características dos instrumentos de produção de dados:

1. Análise Qualitativa das duas perguntas discursivas abertas;
2. Análise Quantitativa Descritiva das 33 afirmações contidas no corpo do questionário;
3. Análise Qualitativa do PPP.

A análise qualitativa das duas perguntas discursivas abertas, apesar de aparecerem somente na última etapa do questionário para os/as participantes, foi selecionada para compor a primeira parte da análise devido ao seu caráter eminentemente qualitativo. A partir das respostas que mais se destacaram, foi possível traçar conexões entre os posicionamentos discursivos dos/as participantes e suas escolhas nas questões fechadas, especialmente naquelas em que expressaram opiniões mais polarizadas, seja ao concordar totalmente ou discordar totalmente. Esse mapeamento contribuiu para evidenciar padrões de pensamento, contradições e possíveis alinhamentos entre os argumentos apresentados nas respostas abertas e as tendências observadas nas escalas de avaliação do questionário.

A análise quantitativa descritiva das 33 afirmações estruturadas em escala Likert, com cinco opções de resposta variando entre “Discordo totalmente” e “Concordo totalmente”

compôs a segunda etapa da análise. Embora a primeira etapa envolva uma análise quantitativa descritiva das afirmações, a pesquisa é de natureza qualitativa, pois busca interpretar os significados atribuídos pelos/as participantes e compreender suas percepções sobre o fenômeno investigado. Como destaca Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa pode incorporar procedimentos quantitativos sem comprometer sua essência interpretativa, desde que a quantificação seja utilizada como um recurso para aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais.

Para a análise qualitativa do PPP, as categorias emergentes foram definidas, considerando, em uma primeira leitura, o conteúdo manifesto do documento -como a menção explícita ao uso de tecnologias-, e, após isso, quanto as significações latentes. Conteúdo manifesto refere-se às informações explícitas e diretamente observáveis em um documento ou discurso, ou seja, aquilo que está claramente expresso no texto, sem necessidade de interpretação subjetiva. Também foi considerada na análise as informações contidas no PPP que ofereceram indicadores sobre o contexto da escola e de sua respectiva comunidade escolar.

As etapas da análise qualitativa seguirão os pressupostos da análise de conteúdo, com foco na identificação de padrões, recorrências e contradições nos documentos analisados. Em um primeiro momento, as análises objetivaram identificar categorias emergentes (Bardin, 1977) diretamente relacionadas aos temas propostos na pesquisa. Depois de identificadas as categorias emergentes, Bardin (1977) orienta que a análise siga para uma fase mais interpretativa, explorando as recorrências temáticas nas respostas dos/as participantes, bem como nas informações contidas no PPP, levando à criação de subcategorias que aprofundassem e especificassem os possíveis significados identificados nas narrativas dos/as respondentes. Essa análise foi realizada em um processo cílico de leitura e reflexão, permitindo ajustes e aprofundamentos ao longo do percurso, de modo a assegurar que a interpretação se mantenha coerente com os objetivos da pesquisa.

3.5 Caracterização do Corpus e Categorização

O corpus desta pesquisa é composto por respostas de 18 participantes, abrangendo diferentes faixas etárias, tempos de atuação e níveis de ensino. Em relação à faixa etária, a distribuição dos/as participantes foi a seguinte:

- 6 participantes têm entre 26 e 35 anos (maioria);
- 4 têm entre 36 e 45 anos;
- 4 têm entre 46 e 55 anos;
- 3 têm até 25 anos;
- Apenas 1 participante tem mais de 55 anos.

Quanto ao tempo de atuação como professores/as de Língua Inglesa em escolas públicas:

- 7 atuam entre 1 e 5 anos;
- 6 possuem entre 6 e 10 anos de experiência;
- 6 têm mais de 10 anos de atuação;
- 2 participantes possuem menos de 1 ano de experiência;

Quanto ao nível de ensino predominante:

- 4 professores/as lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 6 atuam nos anos finais do Ensino Fundamental;
- 8 lecionam no Ensino Médio.

Em relação à formação acadêmica:

- A maioria dos/as participantes (17) possui Licenciatura em Letras – Inglês;
- Apenas 1 participante indicou ter outra formação, sem especificar o curso.

Quanto ao uso de TD em sala de aula:

- 13 professores/as afirmaram utilizá-las regularmente;
- 4 as utilizam ocasionalmente;
- 1 professor/as declarou não fazer uso das TD.

O último item desta primeira etapa do questionário foi a afirmação “Todo professor deveria usar Tecnologias Digitais em sala de aula”, apresentada em uma escala Likert de 1 “Discordo Totalmente” a 5 “Concordo Totalmente” e as respostas foram:

- 8 participantes marcaram 5 “Concordo Totalmente”;
- 3 participantes marcaram 4;
- 4 participantes marcaram 3;
- 1 participante marcou 2;
- 2 participantes marcaram 1 “Discordo Totalmente”.

Embora a pergunta sobre a concordância com a afirmação “Todo professor deveria usar Tecnologias Digitais em sala de aula” vá além de aspectos puramente demográficos, sua inclusão nesta seção se justificou por funcionar como um ponto de partida para compreender as percepções gerais dos/as participantes em relação ao uso de TD na educação.

Esse tipo de abordagem segue a lógica proposta por Flick (2009), que destaca a importância de mapear atitudes gerais no início do processo analítico para, posteriormente, contrastá-las com respostas mais detalhadas e situadas. Dessa forma, essa pergunta atua como um elemento de transição entre a caracterização dos/as participantes e a análise aprofundada das práticas pedagógicas, possibilitando uma visão inicial que será posteriormente ampliada nas seções seguintes.

A caracterização do corpus levou em conta informações sociodemográficas e profissionais fornecidas pelas/os participantes, como tempo de experiência, etapa de ensino em que atuam, frequência no uso das TD e autopercepções sobre seu planejamento pedagógico. Esses elementos permitiram traçar um panorama inicial da diversidade de trajetórias presentes na pesquisa e servirão de apoio para a escuta e análise das vozes docentes nos capítulos seguintes. Ao longo do trabalho, procurou-se acolher essas falas em sua complexidade, reconhecendo aproximações, tensões e contradições nos modos de relacionar TD e ensino de LI, sem recorrer a categorias fechadas ou classificatórias.

Para facilitar a compreensão durante a discussão dos dados apresentados a seguir, optei pela utilização de dois códigos alfanuméricos: *PX* e *RX*. No primeiro, P representa o/a Participante e X corresponde ao número (de 1 a 18) atribuído ao respectivo respondente. No segundo, R representa a Resposta e X refere-se ao número (de 1 a 18) atribuído à respectiva resposta. Devido ao fato de que a ordem das respostas apresentada pelo *Google Forms* não

seguiu a mesma sequência em que os/as participantes responderam ao questionário, tomei a liberdade de organizar as respostas seguindo a mesma a ordem de P para que P1 fosse responsável por R1, P2 fosse responsável por R2, e assim por diante.

As respostas foram colhidas de forma anônima, o que me isenta da necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

A primeira afirmação em escala *Likert*, apresentada no Bloco 1 do questionário “Costumo planejar aulas que promovam o uso de tecnologias digitais”, foi pensada como uma forma inicial de mapear o perfil das/os participantes. Embora tenha permitido observar como os/as docentes percebem sua própria prática pedagógica com TD, a análise interpretativa exigiu cautela para não assumir tais respostas como reflexo direto da realidade de sala de aula, sobretudo quando consideradas em conjunto com as respostas abertas dos blocos seguintes.

3.5.1 Categorização

O processo de categorização foi conduzido com base nas respostas qualitativas ao questionário aplicado aos/às professores/as. As categorias não foram previamente definidas, mas emergiram de forma orgânica ao longo da leitura atenta das respostas abertas do questionário. A escolha por começar esse processo pelas respostas abertas dos/as docentes se deu pelo potencial dessas falas em revelar percepções e práticas relacionadas ao uso das TD.

Durante essa etapa, as respostas foram lidas de forma sequencial, com atenção especial às recorrências, contrastes e aspectos relevantes em relação à presença e uso das TD nas práticas pedagógicas. A partir dessa leitura exploratória, algumas ideias-chave começaram a se repetir e ganhar corpo, permitindo a identificação de dois grandes núcleos temáticos. Essas categorias gerais foram então desdobradas em subcategorias, que serviram como lentes para observar tanto os dados do questionário quanto os elementos encontrados nos documentos analisados. As categorias e subcategorias identificadas foram:

1. Desafios estruturais e socioeconômicos:
 - a. Infraestrutura;
 - b. Uso de Tecnologias digitais;
 - c. Formação continuada de professores/as.
2. Tecnologia como recurso didático:

- a. Percepção sobre tecnologia;
- b. Práticas de ensino;
- c. Cultura digital.

Ainda que o ponto de partida para identificação das categorias tenha sido a análise das respostas discursivas ao questionário, as mesmas categorias foram utilizadas para análise quantitativa descritiva das 33 afirmações estruturadas em escala *Likert* do questionário e para leitura dos PPP, com o intuito de manter a transversalidade da análise e observar como as questões levantadas pelos/as docentes poderiam ecoar (ou não) em um documento oficial de uma escola.

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, será realizada a análise dos dados coletados, integrando as respostas quantitativas das escalas Likert, as narrativas qualitativas das perguntas abertas e as diretrizes identificadas no PPP. A partir das categorias – *Desafios Estruturais e Socioeconômicos e Tecnologia como Recurso Didático* –, discuto como as percepções dos/as docentes, as práticas pedagógicas e as orientações institucionais se articulam (ou se contradizem), contextualizando os resultados à luz da literatura especializada e dos objetivos desta pesquisa. Essa triangulação permitirá não apenas mapear padrões, mas também refletir criticamente sobre os desafios e possibilidades da integração das TD no ensino de LI, conforme preconizado pela BNCC.

A primeira parte é composta pela análise das perguntas discursivas. A primeira pergunta discursiva: “Quais desafios e oportunidades você identifica no uso de TD no ensino contemporâneo de língua inglesa?” questiona os desafios e oportunidades no uso de TD no ensino de LI. De acordo com a resposta dos/as professores/as, primeiro discutiremos os desafios, em que abordaremos as seguintes questões: a infraestrutura da escola; os domínios das habilidades relacionadas aos letramentos da cultura digital por parte dos/as professores/as; e a formação continuada de professores/as. A segunda pergunta discursiva “Como você articula o ensino de língua inglesa com tecnologia para promover a cultura digital?” relaciona as práticas pedagógicas dos/as professores/as com as diretrizes da BNCC. Nesta parte analisarei os desafios estruturais e socioeconômicos e também abordarei as mesmas categorias identificadas na primeira questão, quais sejam: Infraestrutura das escolas, Uso de tecnologias Digitais, Formação Continuada de Professores/as, Tecnologia como Recurso Didático, Práticas de Ensino e Cultura Digital. O meu objetivo é identificar se houve repetição, ampliação ou reformulação dessas categorias nas novas respostas. Além disso, foram considerados os relatos sobre situações mais desafiadoras, ou relatos mais otimistas, de participantes previamente destacados, a fim de verificar o que poderia ser adicionado à construção desses perfis.

Ainda nas análises das perguntas discursivas, apresento os resultados em formato de tabela, na qual cada linha representa a resposta de um participante. Trechos da tabela abaixo serão repetidos para fazer referência a respostas específicas ao longo do texto. Foi utilizado código alfanumérico para P representa “Participante” e as respostas apresentadas na tabela abaixo foram reorganizadas para que a primeira linha da tabela correspondesse à resposta do/a primeiro/a participante.

A segunda parte é composta pela análise das respostas referentes à respostas em escala Likert. No primeiro bloco faço uma análise das 17 asserções propostas sobre a percepção dos usos das TD no ensino de LI. No segundo bloco de afirmações exploro as 16 asserções propostas, que tem como objetivo identificar as práticas docentes e analisar a consonância dessas práticas com as orientações da BNCC.

As asserções foram desenvolvidas a partir de um conjunto de pressupostos teóricos que enfatizam tanto o potencial transformador quanto os desafios do uso das TD no ensino de LI. Autores como Castells (2002), Lévy (1999) e Feenberg (2002), como já discutido neste trabalho, fundamentam a ideia de que as tecnologias não são neutras, mas sim elementos que promovem mudanças sociais e culturais. Adicionalmente, a BNCC direciona a discussão para a promoção da cultura digital e do protagonismo estudantil, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que vão além do uso técnico das ferramentas, o que se reflete em itens do questionário que mencionam a necessidade de uma mediação crítica e contextualizada.

Ademais, as contribuições de Kenski (2012) e Moita Lopes (2006) sobre formação docente e desenvolvimento profissional sustentam os questionamentos que relacionam o papel do/a professor/a à efetividade das TD. Dessa forma, as afirmações se apoiam em uma base teórica ampla que dialoga com o objetivo de identificar percepções sobre as práticas de ensino de LI com tecnologias nas escolas públicas do DF que se articulam com as diretrizes da BNCC sobre cultura digital.

A análise qualitativa do PPP de uma escola pública do GDF será conduzida com base no método de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977), considerando tanto o conteúdo manifesto (informações explicitamente declaradas no documento) quanto as significações latentes. Além disso, serão observados os elementos que fornecem indicadores sobre o contexto da escola e sua comunidade escolar. Essa etapa da análise busca identificar padrões, recorrências e possíveis contradições entre as diretrizes institucionais e as práticas inferidas a partir das repostas dos/as professores/as, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos desafios e oportunidades no uso das TD no ensino de LI nas escolas públicas do DF, observando o alinhamento (ou não) com as diretrizes propostas pela BNCC.

A BNCC será examinada com foco nas competências gerais e específicas relacionadas à cultura digital e ao ensino de LI, buscando compreender as orientações quanto à integração das TD como mediadoras de práticas pedagógicas críticas, criativas e multiculturalmente contextualizadas.

A análise do PPP será realizada em duas etapas: a análise do conteúdo manifesto e a análise do conteúdo latente. Essa segunda parte será organizada em três eixos temáticos:

1. Os desafios estruturais e socioeconômicos para o uso das tecnologias digitais;
2. Uso não pedagógico da tecnologia pelos/as alunos/as;
3. A tecnologia como ferramenta essencial para o ensino e promoção da cultura digital.

Em relação à BNCC, a análise constitui em uma leitura comparativa com o PPP e a BNCC. Finalizo esta parte com uma conclusão da discussão dos dados.

4.2 Análise Qualitativa das Perguntas Discursivas

A presente análise qualitativa, à luz dos princípios da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006), busca interpretar os discursos dos/as participantes como práticas sociais situadas, reveladoras de posicionamentos, crenças e sentidos atribuídos ao uso das Tecnologias Digitais (TD) no ensino de Língua Inglesa. As falas são compreendidas como construções discursivas que articulam experiências, ideologias educacionais e relações com os documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no tocante à competência geral da Cultura Digital (BNCC, 2018). Com isso, iniciarei a análise a partir do terceiro bloco com as seguintes perguntas discursivas:

3. Quais desafios e oportunidades você identifica no uso de Tecnologias Digitais no ensino contemporâneo de língua inglesa?
4. Como você articula o ensino de língua inglesa com tecnologia para promover a cultura digital?

Primeira Pergunta

A primeira pergunta tem como objetivo explorar as como os/as professores percebem o uso das TD em sala de aula, com isso, segue-se a tabela contendo a íntegra das respostas:

Tabela 6: Distribuição das respostas sobre articulação entre LI e TD para promoção da Cultura Digital

1. Quais desafios e oportunidades você identifica no uso de Tecnologias Digitais no ensino contemporâneo de Língua Inglesa?
P1. As oportunidades são fáceis de pontuar: Contato com diferentes culturas e diferentes pessoas; Domínio dos espaços culturais digitais além de melhor apropriação do conteúdo uma vez que a tecnologia é ligada de maneira significativa à realidade do aluno. Os desafios é controlar o uso desse recurso e ferramenta fora do ambiente escolar, uma vez que, a criticidade e propósito da aula direciona os alunos de maneira mais controlada aos ambientes

a serem explorados. Já fora de sala, vejo muitos alunos desinteressados em fazer essas pesquisas ou frequentar locais aos quais os mesmos se sintam desafiados.
P2. Os desafios são essencialmente a estrutura da escola, a qual muitas vezes não oferece computadores para os professores que não tem a possibilidade de ter o seu próprio e a realidade socioeconômica de alguns estudantes que não possibilita ou a obtenção de aparelhos celulares ou que não possuem conexão com a internet. Para além disso, vejo que as tecnologias também são uma forma de maior proximidade entre o professor e os estudantes, posto que os estudantes atualmente se apresentam imerso em contextos digitais e multimídias.
P3. Os desafios se encontram mais em barreiras estruturais, como a falta de equipamentos adequados e internet de qualidade nas escolas públicas. Faltam projetores, computadores, aparelhos de som, etc. Trabalhei em duas escolas, na primeira sofri com esses problemas, na segunda eu tinha um pouco mais de suporte com relação a isso pois se travava de uma escola integral com maiores recursos. Quanto as potencialidades, o uso de tecnologias agrupa muito nas aulas, traz dinamismo, incentivo, ajuda nas tarefas, em todos os sentidos.
P4. Desafios: condições econômicas dos estudantes para adquirir meios digitais; equipamentos e recursos nas escolas; habilidades digitais dos professores, formação continuada e qualidade de internet. Oportunidades: superados os desafios, as tecnologias digitais são um grande aliado do processo de ensino e aprendizagem, abrindo um leque de possibilidades para um(a) professor(a) criativa e interessada em acompanhar as mudanças inevitáveis.
P5. Desafios: adequar os conteúdos criticamente, pois não basta levar vídeos e utilizar datashow. Outro desafio é a limitação da escola em termos de computador e laboratório de informática. Na escola em que trabalho, não temos computadores disponíveis. Mas temas datashow e internet à cabo. Oportunidades: muito recurso disponível na internet (cursos, material autêntico) e adaptabilidade dos alunos.
P6. O maior desafio atual é conseguir explicar para os alunos que existe hora e um objetivo no uso das tecnologias em sala. Eles confundem uso de tecnologias com uso de celular o tempo inteiro durante as aulas. E no que se refere a oportunidades, tendo acesso a elas, acho que dá para fazer um milhão de coisas em sala de aula.
P7. Incluir a tecnologia nas aulas de inglês é, de fato, imprescindível para um aprendizado dinâmico e interessante para os alunos e professor, porém a falta de objetividade de algumas propostas que inserem a tecnologia em sala pode tornar aquela ferramenta um distrator nas aulas.
P8. A maioria dos alunos tem acesso limitado a dados de internet, sendo que muitos não possuem dispositivos próprio. Existe uma defasagem das habilidades de interação com recursos digitais.
P9. Os recursos necessários em sala de aula. Poder tirar da teoria as ideias com o uso da tecnologia para promoção do ensino de qualidade da língua inglesa.
P10. Em suma, são problemas estruturais. Uma internet de qualidade já ajudaria muito. Na maior parte do tempo, eu roteio a minha internet para os alunos.
P11. O maior desafio tem relação com os recursos necessários para inserir as tecnologias digitais na sala de aula.
P12. A falta de recursos nas escolas é um grande desafio para nós que utilizamos tecnologias digitais
P13. Tempo hábil, interesse dos alunos, as salas são superlotadas e recursos são poucos.
P14. Sites que conversem melhor com a realidade do aluno da escola pública.
P15. O uso inadequado das mesmas pelos alunos.
P16. Na escola não há acesso adequado.

P17. Falta de recursos nas escolas.

P18. Falta de equipamentos

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme discutido anteriormente, essas respostas configuraram os primeiros indícios que orientaram a delimitação das categorias analíticas adotadas na presente investigação, que foram:

1. Desafios estruturais e socioeconômicos:
 - a. Infraestrutura;
 - b. Uso de Tecnologias digitais;
 - c. Formação continuada de professores/as.
2. Tecnologia como recurso didático:
 - a. Percepção sobre tecnologia;
 - b. Práticas de ensino;
 - c. Cultura digital.

1. Desafios estruturais e socioeconômicos

Infraestrutura

A primeira subcategoria identificada diz respeito aos desafios estruturais enfrentados na integração das TD no ensino de LI. Essa subcategoria emergiu a partir da recorrência das respostas dos/as professores/as que destacaram limitações como: a ausência de computadores, projetores e laboratórios de informática; a baixa qualidade ou inexistência de conexão à internet nas escolas; e a necessidade de recorrer a recursos próprios, como o uso de celulares pessoais e o compartilhamento de dados móveis.

Além disso, foram mencionadas dificuldades associadas às condições socioeconômicas dos/as estudantes e o acesso limitado a dispositivos e internet. P2 e P8 apontam que muitos/as alunos/as não têm celulares, computadores ou planos de dados móveis, dificultando atividades extraclasse:

P2. Os desafios são essencialmente a estrutura da escola, a qual muitas vezes não oferece computadores para os professores que não tem a possibilidade de ter o seu próprio e a realidade

socioeconômica de alguns estudantes que não possibilita ou a obtenção de aparelhos celulares ou que não possuem conexão com a internet. Para além disso, vejo que as tecnologias também são uma forma de maior proximidade entre o professor e os estudantes, posto que os estudantes atualmente se apresentam imerso em contextos digitais e multimídias.

P8. A maioria dos alunos tem acesso limitado a dados de internet, sendo que muitos não possuem dispositivos próprio. Existe uma defasagem das habilidades de interação com recursos digitais.

Os desafios enfrentados por professores/as foi um tema recorrente, estando presente nas respostas de P1, P2, P3, P6, P8, P9, P10, P15 e P18, nas quais os/as professores/as mencionam diretamente a escassez de recursos tecnológicos.

Ainda sobre a falta em infraestrutura, os/as professores/as P2 e P3 mencionam a ausência de computadores, projetores, aparelhos de som e outros recursos tecnológicos nas escolas. O/a professor/a P3 ainda trouxe o contraste entre as estruturas das escolas regulares e as que oferecem horário integral. Esses/as professores/as também reconhecem que as tecnologias poderiam aproximar professores/as e alunos/as, já que os/as jovens estão imersos em contextos digitais. P3 ressalta que o uso de recursos tecnológicos traz "*dinamismo, incentivo e ajuda nas tarefas*", mas isso só é possível onde há infraestrutura mínima.

P2. Os desafios são essencialmente a estrutura da escola, a qual muitas vezes não oferece computadores para os professores que não tem a possibilidade de ter o seu próprio e a realidade socioeconômica de alguns estudantes que não possibilita ou a obtenção de aparelhos celulares ou que não possuem conexão com a internet. Para além disso, vejo que as tecnologias também são uma forma de maior proximidade entre o professor e os estudantes, posto que os estudantes atualmente se apresentam imerso em contextos digitais e multimídias.

P3. Os desafios se encontram mais em barreiras estruturais, como a falta de equipamentos adequados e internet de qualidade nas escolas públicas. Faltam projetores, computadores, aparelhos de som etc. Trabalhei em duas escolas, na primeira sofri com esses problemas, na segunda eu tinha um pouco mais de suporte com relação a isso pois se travava de uma escola integral com maiores recursos. Quanto as potencialidades, o uso de tecnologias agrupa muito nas aulas, traz dinamismo, incentivo, ajuda nas tarefas, em todos os sentidos.

P10 destaca que a falta de internet estável é um problema central, a ponto de o/a professor/a usar seu próprio celular como roteador para os/as alunos/as:

P10. Em suma, são problemas estruturais. Uma internet de qualidade já ajudaria muito. Na maior parte do tempo, eu roteio a minha internet para os alunos

Embora docentes, como evidenciado nas falas, reconheçam o potencial pedagógico transformador das TD, a efetiva incorporação dessas ferramentas esbarra em barreiras estruturais sistêmicas. A declaração de P10 "*eu roteio a minha internet*" sintetiza essa

contradição: de um lado, há o interesse e a iniciativa individual do docente em adaptar-se às demandas contemporâneas; de outro, revela a precarização de um sistema que deveria ser público e inclusivo.

Uso de Tecnologias Digitais

A segunda subcategoria emergente aborda os desafios no uso inadequado da tecnologia pelos/as alunos/as, especialmente a dificuldade em separar o uso pedagógico das TD do seu uso recreativo. Esse aspecto é destacado pelos/as participantes P1, P6 e P15, que relatam que muitos/as estudantes confundem o uso pedagógico das tecnologias com entretenimento, dificultando a gestão do tempo e da atenção em sala de aula.

P1. As oportunidades são fáceis de pontuar: Contato com diferentes culturas e diferentes pessoas; Domínio dos espaços culturais digitais além de melhor apropriação do conteúdo, uma vez que a tecnologia é ligada de maneira significativa à realidade do aluno. Os desafios é controlar o uso desse recurso e ferramenta fora do ambiente escolar, uma vez que, a criticidade e propósito da aula direciona os alunos de maneira mais controlada aos ambientes a serem explorados. Já fora de sala, vejo muitos alunos desinteressados em fazer essas pesquisas ou frequentar locais aos quais eles se sintam desafiados

P6. O maior desafio atual é conseguir explicar para os alunos que existe hora e um objetivo no uso das tecnologias em sala. Eles confundem uso de tecnologias com uso de celular o tempo inteiro durante as aulas. E no que se refere a oportunidades, tendo acesso a elas, acho que dá para fazer um milhão de coisas em sala de aula.

P15. O uso inadequado das mesmas pelos alunos.

Além dos desafios, P1 também aponta os benefícios que as TD podem trazer: “*Contato com diferentes culturas e pessoas; domínio dos espaços culturais digitais; apropriação significativa do conteúdo*”. Com isso, vemos que as TD, quando direcionadas com intencionalidade pedagógica, podem ser ferramentas de expansão cultural e cognitiva. No entanto, a falta de criticidade no uso autônomo pelos/as alunos/as limita esse potencial.

A fala de P5 “*existe hora e um objetivo*” ilustra essa tensão: o/a professor/a busca normatizar o uso, mas a abordagem pode restringir-se ao controle (evitar distrações) em vez de promover reflexão sobre “*como*” e “*por que*” usar cada recurso. Já P12, ao mencionar a “*criticidade e propósito da aula*”, aproxima-se de uma perspectiva mais complexa, vinculando as TD a objetivos pedagógicos claros, embora ainda haja um hiato entre a intenção e a prática autônoma dos/as alunos/as.

Esses relatos evidenciam que por um lado os/as alunos/as estão imersos no mundo das TD, mas a escola não consegue ressignificar tal uso como um espaço de aprendizagem crítica.

Formação Continuada de Professores/as

A terceira subcategoria refere-se à formação continuada dos/as professores/as para uso das TD no ensino de LI. Algumas respostas sugerem que a falta de capacitação específica compromete o aproveitamento das TD nas práticas pedagógicas. A resposta de P4, por exemplo, menciona explicitamente as “habilidades digitais dos professores” como um dos desafios enfrentados.

P4. Desafios: condições econômicas dos estudantes para adquirir meios digitais; equipamentos e recursos nas escolas; habilidades digitais dos professores, formação continuada e qualidade de internet. Oportunidades: superados os desafios, as tecnologias digitais são um grande aliado do processo de ensino e aprendizagem, abrindo um leque de possibilidades para um(a) professor(a) criativa e interessada em acompanhar as mudanças inevitáveis.

A literatura sobre TD na educação destaca que, para além da disponibilidade de recursos tecnológicos, a qualificação docente é um fator determinante para o sucesso da sua aplicação pedagógica. Kenski (2012) enfatiza que a inserção das tecnologias na educação não garante, por si só, mudanças significativas no ensino, sendo necessário um processo contínuo de formação docente para que essas ferramentas sejam utilizadas de forma crítica e eficiente. Da mesma forma, Moita Lopes (2006) discute a importância de repensar práticas pedagógicas para que o uso das TD vá além da simples reprodução de conteúdos. A falta de formação adequada pode levar a um uso superficial das ferramentas tecnológicas, limitando seu potencial para promover aprendizagens mais significativas.

O termo “habilidades digitais dos professores” pode sugerir uma visão ainda funcionalista das TD, distante da concepção plural e crítica de letramentos digitais (Rojo, 2013). A partir dessa observação, buscou-se identificar, na análise do segundo bloco de respostas apresentada adiante, se esse padrão se mantinha ou era ressignificado pelos/as participantes.

2. Tecnologia como Recurso Didático

Após identificar a segunda categoria emergente, realizei um refinamento analítico, seguindo o mesmo procedimento metodológico aplicado na análise da primeira categoria.

Durante esse processo, emergiram três subcategorias, tais como: Percepção sobre Tecnologia; Práticas de Ensino; e Cultura Digital.

Percepção sobre Tecnologia

A primeira subcategoria evidencia o reconhecimento das TD como um elemento importante para o ensino de LI. As respostas analisadas indicam que alguns/algumas participantes percebem a tecnologia como uma ferramenta necessária para tornar as aulas mais dinâmicas e alinhadas às práticas contemporâneas de ensino e aprendizagem.

Na resposta de P7, por exemplo, o/a professor/a afirma que “Incluir a tecnologia nas aulas de inglês é, de fato, imprescindível para um aprendizado dinâmico e interessante para os alunos e professor”, reforçando a ideia de que as TD são centrais para a construção de experiências de ensino mais interativas e eficazes.

P7. Incluir a tecnologia nas aulas de inglês é, de fato, imprescindível para um aprendizado dinâmico e interessante para os alunos e professor, porém a falta de objetividade de algumas propostas que inserem a tecnologia em sala pode tornar aquela ferramenta um distrator nas aulas.

Entretanto, a palavra *imprescindível*, poderia indicar uma tendência à crença do uso da tecnologia como um elemento insubstituível. Essa palavra carrega uma conotação de obrigatoriedade, sugerindo que a integração das TD é uma necessidade para tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes.

Contudo, ao mesmo tempo em que o/a professor/a reconhece o potencial positivo das TD, ele/a também expressa uma preocupação crítica ao apontar que a falta de objetividade em algumas propostas pedagógicas pode transformar essas ferramentas em elementos de dispersão, desviando o foco do aprendizado. Essa dualidade evidencia uma compreensão complexa sobre o papel das TD: por um lado, elas são vistas como fundamentais; por outro, demandam um planejamento criterioso para que seu uso seja significativo.

Essa ambivalência entre potencial e risco dialoga diretamente com a Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg (2002), que argumenta que a tecnologia não é neutra, mas carrega consigo intencionalidades. A resposta de P7 se apresenta como um ponto de ancoragem relevante para a análise subsequente, especialmente ao considerar a relação entre as percepções discursivas do participante e a própria fundamentação teórica proposta pela atual pesquisa.

Práticas de Ensino

Importa destacar que, nas respostas à primeira pergunta aberta, embora alguns/algumas participantes mencionem as potencialidades das TD no ensino de LI, a categoria relacionada às práticas de ensino ainda não se configurava como um eixo central da análise. As menções ao uso das TD aparecem de forma superficial e muitas vezes genérica, sem detalhamento das estratégias pedagógicas adotadas. Esse aspecto será retomado e aprofundado na análise das respostas à segunda pergunta discursiva, na qual emergem com maior clareza as formas como os/as docentes articulam as tecnologias ao planejamento e à prática de sala de aula.

Cultura Digital

A terceira subcategoria emergente aponta para a percepção das TD como uma ponte para o acesso a conteúdos e materiais autênticos, enriquecendo o ensino de LI. Os/as participantes mencionam que a internet disponibiliza uma vasta gama de recursos que podem complementar as práticas de ensino e proporcionar maior contato com a língua-alvo.

A resposta de P5, por exemplo, destaca que há disponibilidade de materiais autênticos na internet, o que reflete um aspecto essencial da cultura digital: o aprendizado não está restrito à sala de aula e pode ocorrer em comunidades online, fóruns e plataformas interativas. Esse cenário dialoga com a perspectiva de Lévy (1999) sobre a cultura digital como um espaço de ampliação do acesso ao conhecimento, no qual os indivíduos exploram informações de forma dinâmica e conectada.

P5. Desafios: adequar os conteúdos criticamente, pois não basta levar vídeos e utilizar datashow. Outro desafio é a limitação da escola em termos de computador e laboratório de informática. Na escola em que trabalho, não temos computadores disponíveis. Mas temas datashow e internet à cabo. Oportunidades: muito recurso disponível na internet (cursos, material autêntico) e adaptabilidade dos alunos.

Na resposta de P1, o/a participante menciona que a tecnologia facilita o “domínio dos espaços culturais digitais”, possibilitando que os/as estudantes explorem o inglês em situações concretas e socialmente significativas.

P1. As oportunidades são fáceis de pontuar: Contato com diferentes culturas e diferentes pessoas; Domínio dos espaços culturais digitais além de melhor apropriação do conteúdo, uma vez que a tecnologia é ligada de maneira significativa à realidade do aluno. Os desafios é controlar o uso desse

recurso e ferramenta fora do ambiente escolar, uma vez que, a criticidade e propósito da aula direciona os alunos de maneira mais controlada aos ambientes a serem explorados. Já fora de sala, vejo muitos alunos desinteressados em fazer essas pesquisas ou frequentar locais aos quais eles se sintam desafiados.

Esse aspecto também está diretamente relacionado ao conceito de cultura digital enquanto espaço de protagonismo, inclusive conforme a proposta da BNCC de que as tecnologias digitais devem ser integradas ao ensino como ambientes de produção, comunicação e autoria. A competência geral 5 destaca que a cultura digital deve ser mobilizada para que os/as estudantes desenvolvam habilidades de interação crítica, significativa e ética, com vistas ao exercício do protagonismo e da autoria na vida pessoal e coletiva. Nesse sentido, os “espaços culturais digitais” mencionados por P1 podem ser compreendidos como contextos que favorecem a inserção ativa dos sujeitos na cultura digital, indo além do consumo passivo de conteúdos e promovendo protagonismo em relação à construção de sentidos em práticas socialmente situadas. A seguir, trarei para a discussão a segunda pergunta.

Segunda Pergunta

A segunda pergunta aberta, “Como você articula o ensino de língua inglesa com tecnologia para promover a cultura digital?” foi elaborada para pensar na relação das diretrizes da BNCC e as práticas pedagógicas adotadas pelos/as professores/as.

Assim como na análise das respostas da pergunta anterior, os resultados são apresentados em formato de tabela, na qual cada linha representa a resposta de um/a participante. Trechos da tabela abaixo serão repetidos para fazer referência a respostas específicas ao longo do texto., foi utilizado código alfanumérico para em que P representa “Participante” e as respostas apresentadas na tabela abaixo também foram reorganizadas a para que a primeira linha da tabela correspondesse à resposta do/a primeiro/a participante.

Tabela 7: Distribuição das respostas sobre articulação entre LI e TD para promoção da Cultura Digital

2. Como você articula o ensino de língua inglesa com tecnologia para promover a cultura digital?
P1. Não entendi.
P2. Integrando ferramentas digitais de forma estratégica, garantindo que a tecnologia seja um meio e não um fim.
P3. Utilizo tudo que os alunos consomem como mídias sociais <i>Youtube, chatGPT, Instagram, Facebook, podcast...</i> para incentivar o uso da língua.
P4. Acredito que principalmente por meio de vídeos, mas como ainda não tenho um notebook próprio, isso dificulta a presença da cultura digital em sala e, como eu disse acima, algumas escolas não possuem notebook para emprestar a todos os professores. Mas, no ano em que trabalhei em uma escola na qual disponibilizaram aparelhos tecnológico como computador, projetor e caixa de som, eu consegui trabalhar de diversas formas interessantes: criação de <i>playlist</i> das turmas com músicas que pudessem ser norteadoras de temas em aulas futuras, jogos de revisão ao final da aula para fixar melhor o conteúdo, vídeos com músicas que ajudassem na compreensão de determinado tema, entre outros.
P5. Tentando trazer a realidade dos alunos juntamente com as tecnologias para dentro da sala de aula.
P6. Utilizando aplicativos, recursos visuais e audiovisuais, desenvolvendo a leitura através de textos <i>on-line</i> e apresentando <i>sites</i> e textos autênticos da cultura de países anglófonos.
P7. Me sinto tão sobrecarregada com as salas cheias e todas as turmas das escolas e as turmas do novo ensino médio, os projetos, e não consigo me motivar a utilizar as tecnologias. Continuo muitas vezes com o ensino tradicional.
P8. Na parte prática incluo atividades.
P9. Tento compreender as ferramentas tecnológicas/digitais que fazem parte do cotidiano dos meus alunos e como posso utilizá-las como objeto de estudo.
P10. Utilizo as tecnologias em sala de aula e procuro sempre despertar o interesse dos alunos para o uso eficiente das mesmas rumo ao seu progresso educacional.
P11. Pesquisa em tempo real realizada pelos grupos de alunos. Compartilho ferramentas úteis assim como material de consulta.

P12. Gosto muito de realizar trabalhos de pesquisa focados em aspectos estrangeiros a eles. Com a perspectiva comunicativa isso se torna muito benéfico, uma vez que existe um produto final ao qual o aluno apresenta que demonstra os aspectos necessários da absorção da temática na construção do “ser indivíduo” dentro da escola.
P13. Com recursos como caixas de som com músicas e karaokê, vídeos, filmes, etc.
P14. Por meio de vídeos.
P15. Utilizo mídias disponíveis: faço aulas que são projetadas no datashow. Trabalho com os alunos em grupos para a produção de vídeos, podcasts.
P16. Tento sempre perceber com quais tecnologias os alunos estão mais engajados, como as redes sociais, os filmes, as séries, as músicas que eles mais têm contato e trago pra isso para o meu planejamento, tento demonstrar como o uso das tecnologias podem auxiliar no aprendizado autônomo.
P17. Direciono os alunos a interagirem mais com plataformas como a <i>BBC Learning English</i> . Uso sites de jogos em sala a fim de os alunos praticarem a língua e exibo vídeos do <i>TedEd</i> para discutirmos os assuntos.
P18. Sempre que possível, proponho atividades que os alunos devem realizar utilizando vídeos criados por eles com o objetivo de utilizar a língua alvo no processo. Seja um vídeo em que eles falem sobre si mesmos, ou sobre pessoas da família, sobre hobbies, celebridades, dentre outros.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Inicialmente, a segunda pergunta do questionário foi formulada como: “Descreva como você articula, na sua aula, o ensino de língua inglesa com tecnologia e protagonismo juvenil característico da cultura digital”. Contudo, durante a aplicação do questionário-teste, três participantes relataram dificuldades de compreensão em relação à formulação da pergunta, o que motivou sua reformulação para: “Como você articula o ensino de língua inglesa com tecnologia para promover a cultura digital?” Essa nova versão manteve a essência dos objetivos da pesquisa, mas tornou a questão mais direta para os/as respondentes.

Entretanto, ao realizar a alteração no questionário final, a primeira pessoa a responder ainda teve acesso à versão anterior da pergunta e, devido à complexidade percebida, respondeu: “Não entendi”. Como a resposta ocorreu antes da atualização efetiva do formulário, ela foi desconsiderada do corpus da pesquisa.

Durante a análise das respostas da segunda pergunta aberta, observou-se a repetição das categorias previamente identificadas:

1. Desafios estruturais e socioeconômicos:
 - a. Infraestrutura;
 - b. Uso de Tecnologias digitais;
 - c. Formação continuada de professores/as.
2. Tecnologia como recurso didático:

- a. Percepção sobre tecnologia;
- b. Práticas de ensino;
- c. Cultura digital.

Foi nesse momento que emergiu com maior clareza a subcategoria “Práticas de Ensino”, permitindo uma compreensão mais detalhada sobre como os/as professores/as articulam o uso das TD no planejamento e na execução de suas aulas. Essa subcategoria começou a se delinear à medida que, nas respostas, surgiram narrativas que evidenciam práticas (ou a ausências de práticas) que integrassem o uso das TD para o ensino de LI

Desafios Estruturais e Socioeconômicos

Infraestrutura

As limitações de infraestrutura, já fortemente destacadas nas respostas da primeira pergunta, reaparecem com mais intensidade neste segundo bloco, reforçando a centralidade deste desafio. Participantes como P4 e P7 reiteram a precariedade dos equipamentos e condições de trabalho, expondo como essas lacunas inviabilizam práticas pedagógicas articuladas com TD e a cultura digital em sala de aula.

P4. Acredito que principalmente por meio de vídeos, mas como ainda não tenho um notebook próprio, isso dificulta a presença da cultura digital em sala e, como eu disse acima, algumas escolas não possuem notebook para emprestar a todos os professores. Mas, no ano em que trabalhei em uma escola na qual disponibilizaram aparelhos tecnológico como computador, projetor e caixa de som, eu consegui trabalhar de diversas formas interessantes: criação de *playlist* das turmas com músicas que pudessem ser norteadoras de temas em aulas futuras, jogos de revisão ao final da aula para fixar melhor o conteúdo, vídeos com músicas que ajudassem na compreensão de determinado tema, entre outros.

P7. Me sinto tão sobrecarregada com as salas cheias e todas as turmas das escolas e as turmas do novo ensino médio, os projetos, e não consigo me motivar a utilizar as tecnologias. Continuo muitas vezes com o ensino tradicional.

A fala de P4 explicita a relação direta entre acesso a recursos tecnológicos e a possibilidade de ação pedagógica: “*No ano em que trabalhei em uma escola na qual disponibilizaram aparelhos tecnológico como computador, projetor e caixa de som, eu consegui trabalhar de diversas formas interessante [...]*”(P4, Questionário da pesquisa, 2024). Contudo, a ausência de equipamentos básicos, como notebooks ou uma internet de qualidade, restringe até mesmo iniciativas simples, tais como a exibição de vídeos com músicas, entre

outras. Com isso, vemos que a necessidade de uma infraestrutura básica, como internet, não é apenas um suporte, mas um condicionante estrutural da criatividade docente, especialmente em um contexto em que os/as alunos/as estão imersos na cultura digital e esperam dinamismo nas práticas educativas. Assim, a precariedade material não apenas limita o “como fazer”, mas também o “o que é possível fazer” pedagogicamente.

A resistência de docentes ao uso das TD, frequentemente associada à preferência pelo ensino tradicional, não é apenas uma escolha metodológica, mas um reflexo de desafios estruturais e formativos, podendo gerar frustração e sobrecarga em professores/as que não recebem suporte para integrar as TD de forma crítica, assim como apontado por P7: “*Me sinto tão sobre carregada [...] que não consigo me motivar a utilizar as tecnologias. Continuo com o ensino tradicional*” (P7, Questionário da pesquisa, 2024).

A preferência pelo ensino tradicional tende a reproduzir métodos que ignoram as demandas do século XXI. Mas a era digitou trouxe mudanças e não podemos continuar fazendo exatamente as mesmas coisas, como afirmado por Rojo (2013, p.8), “[...] se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas”.

Essas falas reiteram a assimetria entre a expectativa de inovação pedagógica e as condições reais de trabalho, o que dialoga com os apontamentos de Kenski (2012) e Selwyn (2011) sobre a importância de condições estruturais mínimas para que as TD possam de fato mediar processos de aprendizagem. No caso de P4, observa-se ainda a tentativa de criar alternativas criativas quando os recursos estão disponíveis, o que demonstra como a infraestrutura não limita apenas o uso, mas a própria possibilidade de intencionalidade pedagógica com as tecnologias.

Uso de Tecnologias Digitais

As respostas à segunda pergunta mostram que o uso de tecnologias digitais entre os/as participantes permanece marcada por uma visão predominantemente funcional e instrumental. P6, por exemplo, afirma:

P6. Utilizando aplicativos, recursos visuais e audiovisuais, desenvolvendo a leitura através de textos on-line e apresentando *sites* e textos autênticos da cultura de países anglófonos.

Embora a resposta revele uma familiaridade com o uso de recursos digitais, a ênfase ainda recai sobre o acesso e a mediação de conteúdos. Essa abordagem, ainda que válida, não avança para as práticas de letramento digital crítico proposto por Rojo (2013), pois não há detalhamento de práticas que favoreçam a crítica, a autoria ou a colaboração.

Nesse sentido, respostas como as de P15 e P18, apresentadas abaixo, sinalizam esforços pontuais para a utilização de TD de forma contextualizada, trazendo a realidade do/a aluno/a. No entanto, a maioria dos relatos, como o de P6, restringe-se ao uso de tecnologias como suporte para transmissão de conteúdo, não como espaço de ressignificação crítica.

- | |
|---|
| P15. Utilizo mídias disponíveis: faço aulas que são projetadas no datashow. Trabalho com os alunos em grupos para a produção de vídeos, podcasts. |
| P18. Sempre que possível, proponho atividades que os alunos devem realizar utilizando vídeos criados por eles com o objetivo de utilizar a língua alvo no processo. Seja um vídeo em que eles falem sobre si mesmos, ou sobre pessoas da família, sobre hobbies, celebridades, dentre outros. |

Em relação às implicações para o ensino de LI, em vez de “leitura através de textos online e apresentando *sites* e textos autênticos da cultura de países anglófonos” (P6), os/as alunos/as poderiam produzir conteúdo que representem suas realidades locais em diálogo com a globalização. Tal como mencionado por P15 e P18, ao sugerir que os/as alunos/as façam vídeos falando sobre si mesmo ou temas relacionados às suas vivências, o que promove uma conexão mais significativa entre autor e realidade.

Formação Continuada de Professores/as

Apesar da relevância da formação docente para o uso crítico das TD, poucas respostas à segunda pergunta discursiva mencionaram diretamente esse aspecto. As falas apresentadas tendem a descrever práticas ou percepções sobre a tecnologia, mas não aprofundam reflexões sobre os processos formativos que sustentam (ou limitam) essas escolhas pedagógicas. Diante disso, entende-se que a subcategoria formação continuada de professores/as não apresentou elementos significativamente novos neste bloco. Ainda assim, essa dimensão será retomada na análise qualitativa das afirmações contidas no questionário e na análise documental.

Ainda que os/as professores/as não expressem explicitamente a necessidade de formação continuada, é fundamental destacar sua importância para a prática pedagógica contemporânea. Isso porque a utilização efetiva e adequada de tecnologias em sala de aula exige mais do que familiaridade instrumental, demanda que os/as professores/as tenham

fluência digital. Como destacada por Sampaio e Leite (2010), não basta a alfabetização tecnológica, conhecida como o domínio operacional das ferramentas de mídias, mas o/a professor/a tem que ter a capacidade de integrar criticamente esses recursos aos objetivos pedagógicos.

Tecnologia como Recurso Didático

As respostas dos/as professores/as revelam que as TD são majoritariamente utilizadas como ferramentas de apoio à transmissão de conteúdo, com foco em recursos que deixam as aulas de LI mais dinâmicas, mas sem aprofundamento crítico. Essa perspectiva reflete uma visão instrumental das TD, alinhada a práticas pedagógicas tradicionais, ainda que mediadas por dispositivos tecnológicos.

Os principais recursos e estratégias usadas são as ferramentas audiovisuais. Vídeos, músicas e podcasts são frequentemente citados (P4, P13 e P15). Por exemplo:

P4. Criação de playlists com músicas que nortearam temas em aulas futuras.
P13. Com recursos como caixas de som com músicas e karaokê, vídeos, filmes, etc.
P15. Utilizo mídias disponíveis: faço aulas que são projetadas no datashow. Trabalho com os alunos em grupos para a produção de vídeos, podcasts.

Alguns/algumas professores/as citaram o uso de aplicativos educativos, tais como como Quizlet, Kahoot! ou BBC Learning English e o uso de aplicativos de mídia social para o incentivo do uso da língua, tais como práticas de leitura, vocabulário e gramática:

P6. Utilizando aplicativos, recursos visuais e audiovisuais, desenvolvendo a leitura através de textos on-line e apresentando sites e textos autênticos da cultura de países anglófonos.
P17. Direciono os alunos a interagirem mais com plataformas como a BBC Learning English. Uso sites de jogos em sala a fim de os alunos praticarem a língua e exibo vídeos do TedEd para discutirmos os assuntos.

As TD são vistas como aliadas para conectar aulas à realidade digital dos alunos (P3, P5, P16), especialmente em temas como redes sociais, jogos e entretenimento.

P3. Utilizo tudo que os alunos consomem como mídias sociais Youtube, chatGPT, Instagram, Facebook, podcast... para incentivar o uso da língua.
P16. Tento sempre perceber com quais tecnologias os alunos estão mais engajados, como as redes sociais, os filmes, as séries, as músicas que eles mais têm contato e trago pra isso para o meu

planejamento, tento demonstrar como o uso das tecnologias podem auxiliar no aprendizado autônomo.

P5. Tentando trazer a realidade dos alunos juntamente com as tecnologias para dentro da sala de aula.

A maioria das práticas limita-se a reproduzir conteúdos, tais como a exibição de vídeos ou treinar habilidades isoladas, como vocabulário via aplicativos, sem o incentivo à análise crítica de discursos, fontes ou impactos sociais das TD.

Professores/as como P4 e P7 destacam que a falta de equipamentos (notebooks, internet estável) e sobrecarga de trabalho restringem até mesmo usos de recursos básicos, como a exibição de vídeos em sala de aula. Dessa forma, as TD são tratadas como “acessórios” para tornar as aulas mais dinâmicas, mas não como elementos integrados a um projeto pedagógico transformador, como propõem Paiva (2021) e Rojo (2013).

Nesse contexto, é necessário incluir objetivos pedagógicos que articulem o uso da tecnologia a temas transversais, conforme sugere P12 ao mencionar projetos que abordam “aspectos estrangeiros”:

P12. Gosto muito de realizar trabalhos de pesquisa focados em aspectos estrangeiros a eles. Com a perspectiva comunicativa isso se torna muito benéfico, uma vez que existe um produto final ao qual o aluno apresenta que demonstra os aspectos necessários da absorção da temática na construção do “ser indivíduo” dentro da escola.

Para avançar no uso das TD nas aulas de LI é essencial reconhecer que tecnologia não deve ser entendida apenas como um "recurso didático", mas como um espaço de interação social e cultural, que demanda planejamento intencional e formação continuada.

Percepção sobre Tecnologia

As percepções dos/as professores/as sobre a tecnologia continuam ambivalentes, mesclando entusiasmo, reconhecimento de potencial e receios quanto à sua efetividade prática. A fala de P2, já citada, reforça a ideia de que a tecnologia deve ser um meio e não um fim, um argumento recorrente em documentos oficiais tanto como a BNCC quanto por autores críticos como Selwyn (2011), que defende que a tecnologia na educação deve servir a objetivos pedagógicos claros, nunca como uma pauta de tecnologia educacional para uma mera modernização superficial da era digital.

Respostas como P8 "*Na parte prática incluo atividades*" e P14 "*Por meio de vídeos*" são vagas, sugerindo uma visão limitada da tecnologia como “*suporte*”, uma mera forma de exibir

conteúdo e não como elemento integrador do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as tecnologias têm que fazer parte do processo de ensino e aprendizagem como uma ferramenta.

A formação do professor usando tecnologias pedagógica-digitais desenvolve-se numa abordagem que privilegia as múltiplas interações entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, pode viabilizar a abordagem da formação reflexiva e contextualizada permitindo ao formador conhecer e participar do dia a dia do professor-cursista na sua realidade escolar que se depara com grande aparato tecnológico que habita o conhecimento dos alunos. As tecnologias e mídias digitais devem fazer parte do repertório do professor que ao incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem deverá refletir sobre suas finalidades enquanto ferramenta de aprendizagem (Silva, 2019, p. 30).

Práticas de Ensino

É na análise das práticas de ensino que se observa maior diversidade nas respostas. Participantes como P15, P16 e P18 se destacam por detalhar práticas que promovem a autoria, a colaboração e a relação entre conteúdos escolares e experiências dos/as alunos/as, como abordado acima no tópico “*Uso de Tecnologias Digitais*”. Respostas como “incentivar a produção de vídeos e podcasts e perceber o que os/as alunos/as estão mais engajados” sugerem práticas de ensino em que as tecnologias não são apenas ferramentas complementares, mas elementos constitutivos de projetos pedagógicos que valorizam a autoria e o protagonismo dos/as estudantes, aspectos alinhados à BNCC. Em contraponto, respostas como as de P8, que afirma apenas “na parte prática incluo atividades”, ou P13, que menciona recursos como karaokê e filmes, sem contextualização pedagógica, apontam para práticas menos estruturadas ou reflexivas.

Cultura Digital

Por fim, a subcategoria Cultura Digital ganha maior nitidez neste segundo bloco. Participantes como P9, P11 e P12 descrevem propostas que envolvem pesquisa, mediação com conteúdos autênticos e construção de produtos finais como trabalhos de apresentação. P12, por exemplo, afirma:

P12. Realizo trabalhos de pesquisa focados em aspectos estrangeiros a eles [...] com produto final que demonstra os aspectos necessários da absorção da temática na construção do ‘ser indivíduo’ dentro da escola.

Essa fala revela um entendimento mais aprofundado da cultura digital como espaço de formação identitária e participação crítica, indo além do uso técnico das tecnologias. A proposta de P12 aproxima-se da noção de autoria e agência defendida por Moita Lopes (2006) e Rojo (2013), além de refletir os princípios formativos da BNCC.

17. Direciono os alunos a interagirem mais com plataformas como a *BBC Learning English*. Uso sites de jogos em sala a fim de os alunos praticarem a língua e exibo vídeos do *TedEd* para discutirmos os assuntos.

A resposta de P17 chamou a atenção por usar um tom positivo em relação ao uso das TD, evidenciado na ênfase à utilização de plataformas como a *BBC Learning English*²³, sites de jogos e vídeos do *TedEd*²⁴. No entanto, ao acessar a plataforma *BBC Learning English*, verifica-se que, embora ofereça conteúdos interessantes e diversos, a interação do/a aluno/a se caracteriza predominantemente por uma postura passiva, limitando-se a jogar ou assistir a vídeos, o que pode restringir a promoção de uma cultura digital crítica e o desenvolvimento do protagonismo estudantil, conforme preconizado pela BNCC.

Por outro lado, as respostas de participantes como P16 e P18, que também já haviam demonstrado maior abertura para trabalhar com TD em suas respostas à pergunta anterior, destacam abordagens mais dinâmicas e alinhadas às diretrizes da BNCC, especialmente no que diz respeito à promoção da cultura digital e ao desenvolvimento do protagonismo estudantil.

16. Tento sempre perceber com quais tecnologias os alunos estão mais engajados, como as redes sociais, os filmes, as séries, as músicas que eles mais têm contato e trago pra isso para o meu planejamento, tento demonstrar como o uso das tecnologias podem auxiliar no aprendizado autônomo.

18. Sempre que possível, proponho atividades que os alunos devem realizar utilizando vídeos criados por eles com o objetivo de utilizar a língua-alvo no processo. Seja um vídeo em que eles falem sobre si mesmos, ou sobre pessoas da família, sobre hobbies, celebridades, dentre outros.

P16 demonstra sensibilidade em identificar as tecnologias presentes no cotidiano dos/as estudantes e P18 destaca a produção de vídeos pelos/as próprios/as estudantes como estratégia de articulação entre o ensino de LI e a cultura digital. Ao propor que os/as alunos/as criem conteúdos que envolvam o uso da língua-alvo em contextos pessoais e significativos, o/a professor/a promove o protagonismo juvenil, aspecto central nas diretrizes da BNCC.

²³ Para referência: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/>

²⁴ Para referência: <https://ed.ted.com/>

A resposta de P18 exemplifica o uso de ambientes digitais interativos como espaços de experimentação linguística. Essa estratégia não apenas amplia o tempo de exposição dos/as alunos/as à língua, mas também pode fomentar a autoria digital, na medida em que os/as alunos/as podem produzir e compartilhar seus próprios conteúdos nesses espaços. Isso também se alinha à visão de Lévy (1999) sobre a cibercultura, na qual os ambientes digitais possibilitam a colaboração e a criação coletiva de conhecimento.

- | |
|--|
| 11. Pesquisa em tempo real realizada pelos grupos de alunos. Compartilho ferramentas úteis assim como material de consulta. |
| 12. Gosto muito de realizar trabalhos de pesquisa focados em aspectos estrangeiros a eles. Com a perspectiva comunicativa isso se torna muito benéfico, uma vez que existe um produto final ao qual o aluno apresenta que demonstra os aspectos necessários da absorção da temática na construção do “ser indivíduo” dentro da escola. |

De forma similar, participantes como P11 e P12, que mencionam pesquisas em tempo real e produção de um produto final pelo/a aluno/a, demonstram estratégias que possibilitam que os/as alunos/as não apenas consumam conteúdos digitais, mas também experimentem a língua de forma dinâmica, interativa e autoral, refletindo a perspectiva da BNCC (BRASIL, 2018) sobre o desenvolvimento da cultura digital como competência essencial.

4.3 Análise Quantitativa Descritiva do Primeiro Bloco de Afirmações

O objetivo do primeiro bloco é analisar as 17 asserções propostas no questionário e identificar percepções sobre o uso das TD e a aplicabilidade das diretrizes da BNCC à realidade escolar.

Antes de iniciar a análise, relembro as categorias já elucidadas:

1. Desafios estruturais e socioeconômicos:
 - a. Infraestrutura;
 - b. Uso de Tecnologias digitais;
 - c. Formação continuada de professores/as.

2. Tecnologia como recurso didático:
 - a. Percepção sobre tecnologia;
 - b. Práticas de ensino;
 - c. Cultura digital.

A seguir, apresento os resultados em formato de tabela, na qual os números representam a quantidade de respostas obtidas para cada opção de resposta. Trechos da tabela abaixo serão repetidos para fazer referência a respostas específicas ao longo do texto.

Tabela 8: Distribuição das respostas sobre percepções sobre o uso de TD no ensino de línguas

Afirmações	Escala de concordância sendo 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo Totalmente”				
	1	2	3	4	5
1. Acredito que todo professor deveria usar Tecnologias Digitais em suas aulas.	0	1	4	5	8
2. As Tecnologias Digitais são grandes aliadas da educação.	0	0	1	2	15
3. As Tecnologias Digitais são ferramentas que dependem apenas do professor para serem efetivas.	13	1	3	0	1
4. O papel das Tecnologias Digitais no ensino é facilitar o trabalho do professor, sem alterar significativamente as práticas pedagógicas.	8	4	1	2	3
5. As Tecnologias Digitais têm o poder de transformar a educação, independentemente de como são usadas pelos professores.	11	3	3	0	1
6. As Tecnologias Digitais são indispensáveis para o aprendizado no mundo atual, independentemente da mediação docente.	5	5	5	2	1
7. A escolha e o uso de Tecnologias Digitais precisam considerar as especificidades socioculturais dos alunos.	0	0	2	3	13
8. As Tecnologias Digitais são ferramentas que, quando usadas criticamente, podem transformar práticas pedagógicas e contextos educacionais.	0	0	0	1	17
9. As Tecnologias Digitais podem reforçar desigualdades, dependendo de como são integradas em sala de aula.	0	0	1	7	10
10. O uso de Tecnologias Digitais melhora significativamente o aprendizado dos alunos.	0	0	7	3	8
11. As Tecnologias Digitais são ferramentas indispensáveis para o ensino de Língua Inglesa.	1	2	4	5	6
12. O uso de Tecnologias Digitais no ensino de Língua Inglesa promove maior engajamento dos alunos.	0	0	1	7	10
13. As Tecnologias Digitais ajudam os alunos a melhorar sua compreensão auditiva em Língua Inglesa.	0	0	0	3	15
14. Aulas com Tecnologias Digitais incentivam os alunos a melhorar sua pronúncia e fluência em língua inglesa.	0	0	2	6	10
15. Aulas com tecnologias digitais incentivam os alunos a melhorar sua habilidade de escrita em língua inglesa.	0	1	6	4	7
16. A proposta da BNCC de participação dos jovens na cultura digital está clara para mim.	1	0	6	9	2
17. As diretrizes da BNCC sobre cultura digital são aplicáveis à realidade da escola em que eu trabalho.	4	2	6	3	3

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A partir da escala Likert utilizada no questionário, as respostas indicaram alta concordância com diversas afirmações que destacam o papel transformador das TD na educação.

A afirmação que obteve o maior número de respostas na categoria “Concordo Totalmente” foi a pergunta 8 “As Tecnologias Digitais são ferramentas que, quando usadas criticamente, podem transformar práticas pedagógicas e contextos educacionais”, que contou com 17 respostas:

8. As Tecnologias Digitais são ferramentas que, quando usadas criticamente, podem transformar práticas pedagógicas e contextos educacionais.	0	0	0	1	17
--	---	---	---	---	----

Esse resultado pode indicar uma percepção inicial de que as TD possuem um potencial significativo para promover mudanças no ensino, especialmente quando aplicadas de forma crítica. Tal achado reforça as discussões teóricas de Feenberg (2002) e Selwyn (2011), que apontam para a necessidade de um uso crítico e não meramente instrumental da tecnologia no âmbito educacional.

Além disso, as afirmações que enfatizam o impacto positivo das TD no desenvolvimento das habilidades linguísticas também se destacaram:

2. As Tecnologias Digitais são grandes aliadas da educação.	0	0	1	2	15
13. As Tecnologias Digitais ajudam os alunos a melhorar sua compreensão auditiva em Língua Inglesa.	0	0	0	3	15
14. Aulas com Tecnologias Digitais incentivam os alunos a melhorar sua pronúncia e fluência em língua inglesa.	0	0	2	6	10

As respostas às afirmações 2, 13 e 14 que abordam, respectivamente, o reconhecimento das TD como grandes aliadas da educação, sua contribuição para a melhoria da compreensão auditiva em LI e o incentivo à pronúncia e fluência, apresentaram entre 10 e 15 respostas na categoria “Concordo Totalmente”. Esses números sugerem que os/as professores/as têm uma percepção positiva do potencial das TD para apoiar práticas pedagógicas e, por consequência, para contribuir com o desenvolvimento de competências.

Entretanto, é importante ressaltar que tais resultados refletem as percepções dos/as participantes de forma objetiva. Para avançar essa discussão de maneira robusta seria necessário cruzar esses dados com outros indicadores presentes no estudo, como análises de outras afirmações relacionadas, o que será feito mais adiante.

Retomando os/as participantes P15, P16 e P18 desta pesquisa, que foram destacados anteriormente por expressaram posicionamentos favoráveis ao uso de TD em suas respostas discursivas, observa-se que eles/as integram o grupo que marcou concordar totalmente com as afirmações 2, 13 e 14 do questionário. No entanto, essa convergência de opiniões não se limitou às respostas fechadas, outros traços comuns em seus perfis reforçam a consistência de suas perspectivas.

A análise dos perfis de P15, P16 e P18 revela que todos compartilham uma visão positiva sobre o uso das TD no ensino de LI. Os/as três participantes concordam que as TD são ferramentas essenciais para a prática pedagógica e é uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos/as alunos/as, conforme evidenciado pelas altas concordâncias com as afirmações que destacam o potencial transformador das TD no processo educativo, indicando alinhamento entre suas convicções teóricas e práticas relatadas.

8. As Tecnologias Digitais são ferramentas que, quando usadas criticamente, podem transformar práticas pedagógicas e contextos educacionais.
11. As Tecnologias Digitais são ferramentas indispensáveis para o ensino de Língua Inglesa.
12. O uso de Tecnologias Digitais no ensino de Língua Inglesa promove maior engajamento dos alunos.
13. As Tecnologias Digitais ajudam os alunos a melhorar sua compreensão auditiva em Língua Inglesa.
14. Aulas com Tecnologias Digitais incentivam os alunos a melhorar sua pronúncia e fluência em língua inglesa.
15. Aulas com tecnologias digitais incentivam os alunos a melhorar sua habilidade de escrita em língua inglesa.

Além disso, todos/as reconhecem a importância de contextualizar o uso das TD de acordo com as especificidades socioculturais dos/as alunos/as (afirmação 7), o que demonstra uma consciência dos desafios estruturais e socioeconômicos que podem afetar a eficácia dessas tecnologias.

7. A escolha e o uso de Tecnologias Digitais precisam considerar as especificidades socioculturais dos alunos.
--

Embora compartilhem essa valorização, os/as participantes rejeitam a ideia de que as TD possam transformar a educação de forma autônoma, discordando totalmente de afirmações que atribuem eficácia às TD independentemente da mediação docente.

3. As Tecnologias Digitais são ferramentas que dependem apenas do professor para serem efetivas.
5. As Tecnologias Digitais têm o poder de transformar a educação, independentemente de como são usadas pelos professores.
6. As Tecnologias Digitais são indispensáveis para o aprendizado no mundo atual, independentemente da mediação docente.

Essas nuances demonstram a concordância em relação à importância da formação continuada dos/as professores e do desenvolvimento profissional para a integração efetiva das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Em suma, os dados indicam que, para esses/essas participantes, o sucesso das TD na educação depende de uma abordagem crítica e contextualizada, em que o papel do/a professor/a é indispensável para transformar o potencial tecnológico em resultados efetivos de aprendizagem.

Outro/a participante que se destacou na etapa de análise anterior foi o/a participante P7, que enfatizou os aspectos mais negativos em suas respostas discursivas.

1. Quais desafios e oportunidades você identifica no uso de Tecnologias Digitais no ensino contemporâneo de Língua Inglesa?
7. Tempo hábil, interesse dos alunos, as salas são superlotadas e os recursos são poucos...
2. Como você articula o ensino de língua inglesa com tecnologia para promover a cultura digital?
7. Me sinto tão sobrecarregada com as salas cheias e todas as turmas das escolas e as turmas do novo ensino médio, os projetos, e não consigo me motivar a utilizar as tecnologias. Continuo muitas vezes com o ensino tradicional.

Porém, ao identificar as respostas de P7 na etapa atual da análise, observa-se que o/a professor/a demonstra uma visão positiva e crítica das TD na educação. P7 concorda fortemente com as afirmações que destacam o papel transformador das TD, especialmente no ensino de LI (afirmações 12, 13, 14 e 15).

12. O uso de Tecnologias Digitais no ensino de Língua Inglesa promove maior engajamento dos alunos.
13. As Tecnologias Digitais ajudam os alunos a melhorar sua compreensão auditiva em Língua Inglesa.

14. Aulas com Tecnologias Digitais incentivam os alunos a melhorar sua pronúncia e fluência em língua inglesa.
15. Aulas com tecnologias digitais incentivam os alunos a melhorar sua habilidade de escrita em língua inglesa.

Ao discordar de afirmações como a que sugere que as TD são essenciais para todo/a professor/a (afirmação 1), bem como de aquelas que associam sua eficácia à falta de mediação docente (afirmações 3, 5 e 6), P7 reflete uma postura alinhada à ideia de que as TD devem ser usadas de forma reflexiva e mediada, não sendo uma solução única ou automática para a melhoria do ensino.

1. Acredito que todo professor deveria usar Tecnologias Digitais em suas aulas.
3. As Tecnologias Digitais são ferramentas que dependem apenas do professor para serem efetivas.
5. As Tecnologias Digitais têm o poder de transformar a educação, independentemente de como são usadas pelos professores.
6. As Tecnologias Digitais são indispensáveis para o aprendizado no mundo atual, independentemente da mediação docente.

Em suma, as escolhas de P7 podem evidenciar um/a professor/a que enxerga nas TD um recurso para inovar a prática pedagógica e engajar os/as alunos/as, mas que também reconhece que seu sucesso depende de uma integração crítica, contextualizada e mediada pela ação efetiva do/a professor/a, mesmo afirmado que continua “muitas vezes com o ensino tradicional”. As respostas dos/as participantes P7, P15, P16 e P18 continuarão a ser mapeadas no segundo bloco de afirmações.

Por hora, seguiremos com as discussões deste bloco, as quais demonstraram relevantes e com altos índices de respostas em concordância:

7. A escolha e o uso de Tecnologias Digitais precisam considerar as especificidades socioculturais dos alunos.	0	0	2	3	13
8. As Tecnologias Digitais são ferramentas que, quando usadas criticamente, podem transformar práticas pedagógicas e contextos educacionais.	0	0	0	1	17
9. As Tecnologias Digitais podem reforçar desigualdades, dependendo de como são integradas em sala de aula.	0	0	1	7	10

Esses resultados podem sugerir uma percepção crítica por parte dos/as professores/as sobre o impacto contextual das TD no ambiente educacional. No caso da afirmação número 7, as respostas dos/as participantes sugerem que estes/as professores/as demonstram uma compreensão da necessidade de adaptar o uso das TD aos contextos locais, respeitando as características culturais, sociais e econômicas dos/as alunos/as. Essa perspectiva está alinhada com a teoria crítica de Feenberg (2002), que enfatiza que as tecnologias não são neutras, mas carregam valores culturais, sociais e políticos. Segundo Feenberg, para que as TD sejam verdadeiramente inclusivas e transformadoras é essencial que sejam apropriadas de maneira reflexiva, atendendo às demandas específicas das comunidades onde são aplicadas. Da mesma forma, a afirmação número 9 destaca a preocupação com as consequências do uso inadequado ou descontextualizado dessas ferramentas. Selwyn (2011) alerta que, longe de serem soluções universais, as tecnologias muitas vezes reproduzem ou ampliam desigualdades já existentes, dependendo de como são integradas nas práticas educacionais. Isso ocorre porque o acesso desigual, as diferenças na infraestrutura tecnológica e a falta de formação específica para professores/as podem limitar o impacto positivo das TD, principalmente em comunidades mais vulneráveis. As afirmações de número 16 e 17 também chamaram atenção.

16. A proposta da BNCC de participação dos jovens na cultura digital está clara para mim.	1	0	6	9	2
17. As diretrizes da BNCC sobre cultura digital são aplicáveis à realidade da escola em que eu trabalho.	4	2	6	3	3

Em relação à proposta da BNCC de participação dos jovens na cultura digital (afirmação 16), os dados revelam uma compreensão moderada do que é proposto: a maioria dos/as respondentes se posiciona positivamente (9 concordam e 2 concordam totalmente), embora uma parcela significativa permaneça neutra (6) e uma minoria discorde (1 discorda totalmente). Essas respostas podem sugerir que, em geral, os/as participantes têm clareza sobre a proposta, mas nem todos se engajam da mesma forma. Por outro lado, as respostas à aplicabilidade das diretrizes da BNCC na realidade escolar (afirmação 17) mostram maior ambivalência: enquanto 6 respondentes se posicionam de forma favorável (3 concordam e 3 concordam totalmente), outros 6 se mantêm neutros e 6 discordam (4 discordam totalmente e 2 discordam). Esses resultados podem indicar que, embora os/as educadores compreendam teoricamente as diretrizes sobre cultura digital, há ceticismo quanto à sua efetiva

implementação em seus contextos escolares, possivelmente devido a desafios estruturais e às especificidades locais.

O/a único/a participante que discordou totalmente da afirmação de número 16 foi o/a P17, que também não concordou com a afirmação de número 17, quais sejam:

1. Quais desafios e oportunidades você identifica no uso de Tecnologias Digitais no ensino contemporâneo de Língua Inglesa?
17. Sites que conversem melhor com a realidade do aluno da escola pública.
2. Como você articula o ensino de língua inglesa com tecnologia para promover a cultura digital?
17. Direciono os alunos a interagirem mais com plataformas como a <i>BBC Learning English</i> . Uso sites de jogos em sala a fim de os alunos praticarem a língua e exibo vídeos do <i>TedEd</i> para discutirmos os assuntos.

Na etapa anterior da análise, as respostas de P17 destacaram-se por evidenciarem um uso predominantemente passivo das TD, limitando-se a atividades como jogar ou assistir a vídeos. Ainda que esses recursos possam ser úteis para a exposição à língua-alvo, a ausência de práticas que promovam a autoria, a colaboração e a construção coletiva de conhecimento contrasta com os princípios formativos da BNCC. O documento (Brasil, 2018, p. 9) estabelece que a competência geral da cultura digital propõe que os/as estudantes sejam capazes de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”, o que demanda um engajamento ativo dos/as alunos/as na produção e circulação de conteúdos, indo além do consumo passivo.

Até o momento foram analisadas as duas perguntas abertas e o primeiro bloco de afirmações do questionário. Durante esse percurso, destacaram-se as respostas de alguns/algumas participantes, tais como P4, P7, P11, P12, P14, P16, P17 e P18. Tanto esses quanto os/as demais participantes foram considerados/as relevantes para este estudo. Na próxima etapa da análise, o foco recairá sobre as respostas dos/as participantes P4, P7, P16, P17 e P18, por terem sido aqueles/as que apresentaram as maiores recorrências de destaque ao longo da análise do questionário, uma vez que suas respostas evidenciam a diversidade de percepções quanto à integração das TD no ensino de LI. A continuidade da análise permitirá uma aproximação mais precisa dos elementos que vem constituindo as categorias de análise a fim de atingir os objetivos que foram propostos neste estudo.

4.4 Análise Quantitativa Descritiva do Segundo Bloco de Afirmações

O segundo bloco identifica as estratégias que os/as docentes acreditam praticar, analisando a consonância dessas práticas com as orientações da BNCC, especialmente em relação à cultura digital.

A seguir, apresento os resultados das 16 asserções propostas em formato de tabela. Reafirmo que repetirei trechos da tabela para fazer referência a respostas específicas ao longo do texto.

Tabela 9: Distribuição das respostas sobre práticas de ensino de línguas com tecnologias

Escala de concordância sendo 1 “Discordo Totalmente” e 5 “Concordo Totalmente”					
Afirmações	1	2	3	4	5
18. Minhas aulas incentivam os alunos a utilizarem Tecnologias Digitais para aprender e produzir conteúdos em Língua Inglesa.	1	1	4	4	8
19. Incentivo os alunos a criar produções multimídia (como vídeos ou apresentações) em língua inglesa para demonstrar seu aprendizado.	2	1	5	2	8
20. Promovo o uso de Tecnologias Digitais para explorar aspectos culturais e linguísticos no ensino de língua inglesa.	1	0	3	4	10
21. Uso Tecnologias Digitais para ajudar os alunos a desenvolverem autonomia no aprendizado de língua inglesa.	1	1	3	6	7
22. Planejo atividades que envolvam análise crítica de conteúdos digitais, como textos ou vídeos, no ensino de língua inglesa.	1	0	3	6	8
23. As atividades com Tecnologias Digitais que planejo buscam melhorar nos alunos as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita em língua inglesa.	1	0	1	5	11
24. Utilizo Tecnologias Digitais para criar oportunidades de interação em língua inglesa, como chats, fóruns ou videoconferências.	1	3	5	4	5
25. Promovo atividades que desafiam os alunos a desenvolver projetos digitais colaborativos.	1	2	6	4	5
26. Incluo discussões sobre o uso das tecnologias de forma crítica, significativa e ética no ensino de língua inglesa.	0	1	4	5	8
27. Adapto recursos digitais para atender às necessidades específicas dos meus alunos.	0	0	2	6	10
28. Recebo formação continuada para utilizar Tecnologias Digitais em minhas práticas pedagógicas.	3	6	4	2	3
29. A escola em que eu trabalho possui um laboratório de informática.	5	3	2	1	7
30. Na escola que eu trabalho as salas de aula são equipadas com computadores que estão operando adequadamente.	8	4	2	2	2
31. Na escola em que eu trabalho, tenho conexão à internet de qualidade.	3	4	3	5	3
32. O projeto Político-Pedagógico da escola em que eu trabalho contempla o uso de Tecnologias Digitais no ensino de língua inglesa em com base nas Diretrizes da BNCC.	3	3	4	5	3

33. A equipe de inglês da escola em que trabalho tem propostas pedagógicas específicas que incentivam o uso de Tecnologias Digitais no ensino.	4	2	5	6	1
--	---	---	---	---	---

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas dos/as participantes P4, P7, P16, P17 e P18 sugerem diferentes percepções sobre a integração das TD no ensino de LI.

As respostas de P4, por exemplo, sugerem que esse/a professor/a valoriza o potencial das tecnologias, uma vez que concorda com afirmações que enfatizam o incentivo ao uso das TD para a aprendizagem e a produção de conteúdos, a exploração de aspectos culturais e linguísticos, a implementação de atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades e a promoção de discussões. Essas foram as respostas de P4:

18. Minhas aulas incentivam os alunos a utilizarem Tecnologias Digitais para aprender e produzir conteúdos em Língua Inglesa.
20. Promovo o uso de Tecnologias Digitais para explorar aspectos culturais e linguísticos no ensino de língua inglesa.
23. As atividades com Tecnologias Digitais que planejo buscam melhorar nos alunos as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita em língua inglesa.
26. Incluo discussões sobre o uso das tecnologias de forma crítica, significativa e ética no ensino de língua inglesa.

Além disso, P4 concorda com as afirmações relacionadas à adequação dos recursos digitais às necessidades dos/as alunos/as, à necessidade de uma formação continuada para os/as professores/as, à existência de um laboratório de informática, à integração do projeto político-pedagógico com as diretrizes da BNCC e à existência de propostas específicas da equipe de inglês. Como se pode ver nas respostas abaixo:

27. Adapto recursos digitais para atender às necessidades específicas dos meus alunos.
28. Recebo formação continuada para utilizar Tecnologias Digitais em minhas práticas pedagógicas.
29. A escola em que eu trabalho possui um laboratório de informática.
32. O projeto Político-Pedagógico da escola em que eu trabalho contempla o uso de Tecnologias Digitais no ensino de língua inglesa em com base nas Diretrizes da BNCC.
33. A equipe de inglês da escola em que trabalho tem propostas pedagógicas específicas que incentivam o uso de Tecnologias Digitais no ensino.

Entretanto, a neutralidade em relação à promoção de produções multimídia, planejamento de atividades que estimulem a análise crítica de conteúdos digitais e à realização

de projetos colaborativos aliada à discordância quanto ao uso das tecnologias para desenvolver a autonomia dos/as alunos/as e criar oportunidades de interação digital, bem como às limitações percebidas quanto à operacionalidade dos computadores e à qualidade da conexão à internet, pode indicar uma postura mais cautelosa, possivelmente condicionada por fatores contextuais.

Seguem-se suas respostas:

19. Incentivo os alunos a criar produções multimídia (como vídeos ou apresentações) em língua inglesa para demonstrar seu aprendizado.
21. Uso Tecnologias Digitais para ajudar os alunos a desenvolverem autonomia no aprendizado de língua inglesa.
22. Planejo atividades que envolvam análise crítica de conteúdos digitais, como textos ou vídeos, no ensino de língua inglesa.
24. Utilizo Tecnologias Digitais para criar oportunidades de interação em língua inglesa, como chats, fóruns ou videoconferências.
25. Promovo atividades que desafiam os alunos a desenvolver projetos digitais colaborativos.
30. Na escola que eu trabalho as salas de aula são equipadas com computadores que estão operando adequadamente.
31. Na escola em que eu trabalho, tenho conexão à internet de qualidade.

Em contraste, as respostas de P7 tendem a sugerir uma postura até mesmo mais resistente em relação à aplicação prática das TD em sala de aula. P7 manifesta desacordo com a utilização das tecnologias para estimular a produção de conteúdos, a criação de produções multimídia e o desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as, além de discordar em relação à promoção de atividades que visem a análise crítica e a interação digital. Por outro lado, esse/essa participante concorda com aspectos que envolvem discussões críticas sobre o uso das tecnologias, a adaptação dos recursos digitais às necessidades dos/as alunos/as e concorda com as afirmações relacionadas aos elementos estruturais, como a existência de um laboratório de informática, a operacionalidade dos computadores, a qualidade da conexão à internet e a consonância do projeto político-pedagógico com as diretrizes da BNCC e com as propostas pedagógicas da equipe de inglês. Assim, as respostas de P7 parecem sugerir uma valorização dos recursos estruturais e as diretrizes institucionais, mantendo, entretanto, uma postura conservadora quanto à aplicação direta de práticas em sala de aula.

Tal posicionamento pode ser relacionado à visão instrumentalista, que entende a máquina como uma ferramenta ou instrumento que pode ser eficaz no processo de ensino de línguas, mas não é considerada intrinsecamente determinante (Martins; Moreira, 2012). De acordo com as respostas de P7, pode-se inferir um reconhecimento das TD mais como um apoio

lógistico à prática pedagógica, com uma menor consideração em relação à sua integração plena ou transformadora no desenvolvimento das habilidades dos/as alunos/as.

Já as respostas de P16 demonstram uma inclinação para a integração ativa das TD com vistas a promover práticas pedagógicas dinâmicas e interativas. Esse/a professor/a concorda com o uso das tecnologias para incentivar a produção de conteúdos, explorar aspectos culturais e linguísticos, desenvolver a autonomia dos/as alunos/as, planejar atividades de análise crítica de conteúdos digitais e desenvolver habilidades de linguagem, além de utilizar ferramentas que favoreçam a interação. A valorização de discussões críticas, a adaptação dos recursos às necessidades específicas dos/as alunos/as e o investimento em formação continuada também são destacados como itens que P16 concorda. Contudo, P16 adota uma posição neutra em relação à promoção de produções multimídia, à realização de projetos digitais colaborativos, à qualidade da conexão de internet e à integração do uso das tecnologias no projeto político-pedagógico. Posicionamento que se aproxima da percepção apresentada por P7. A discordância em relação à adequação dos computadores nas salas e à existência de propostas pedagógicas específicas da equipe de inglês pode apontar para desafios na infraestrutura e no planejamento institucional.

Por outro lado, as respostas de P17 demonstram que o/a professor/a tem uma perspectiva mais equilibrada, com concordâncias em relação a várias práticas que envolvem a utilização das TD, como a exploração cultural e linguística, a análise crítica de conteúdos e o aprimoramento das habilidades linguísticas. Porém, também apresenta uma posição neutra em relação ao incentivo ao uso ativo das tecnologias pelos/as alunos/as e ao desenvolvimento de projetos colaborativos. A discordância em relação à prática de criar produções multimídia, a ausência de um laboratório de informática e a discordância quanto à adequação dos computadores em sala podem indicar preocupações com a infraestrutura, alinhando-se com percepções também identificadas nas respostas de P7. A postura modalizada de P17 reflete, assim, uma abordagem mais focada em contextos mais amplos, sem deixar de acreditar na importância de estratégias pedagógicas baseadas no uso das TD.

Por sua vez, as respostas de P18 apresentam um engajamento com a integração ativa das tecnologias, manifestando concordância com a utilização de tais recursos para incentivar a aprendizagem e a produção de conteúdos, promover a criação de produções multimídia, estimular o desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as, planejar atividades que envolvam análise crítica de conteúdos digitais e melhorar as habilidades de linguagem. P18 também concorda com a valorização da criação de oportunidades de interação, o fomento a projetos colaborativos e a promoção de discussões críticas e éticas sobre o uso das tecnologias, bem

como a adaptação dos recursos digitais às necessidades dos/as alunos/as. No âmbito institucional, as respostas desse/a participante demonstram reconhecer a existência de uma conexão de internet de qualidade e a consonância do PPP com as diretrizes da BNCC. Em contrapartida, a neutralidade em relação à utilização das tecnologias para explorar aspectos culturais e linguísticos, à formação continuada e às propostas pedagógicas da equipe de inglês pode sugerir uma avaliação cautelosa desses itens, enquanto a discordância quanto à existência de um laboratório de informática e à operacionalidade dos computadores nas salas de aula aponta para a percepção de limitações significativas na infraestrutura. Ou seja, as respostas de P18 nos levam a crer que apesar de ter acesso a conexão à internet, existem limitações como a inexistência de um laboratório de informática ou equipamentos funcionando, mas ainda assim o/a professor/a reconhece as potencialidades das TD e suas respostas também nos levam a crer que suas práticas pedagógicas integram estratégias para a promoção da cultura digital, indicando uma visão crítica em relação ao uso de TD.

Em síntese, a comparação das respostas dos/as participantes P4, P7, 16, P17 e P18 evidencia a diversidade de percepções quanto à integração das TD no ensino de LI nas escolas públicas do DF. As respostas revelam desde posturas mais engajadas, como as de P16 e P18, que demonstram uma compreensão ampliada sobre o potencial das TD para promover práticas pedagógicas dinâmicas e interativas, além de uma maior inclinação à promoção da cultura digital, até percepções mais cautelosas ou resistentes, como as de P4 e P7, que reconhecem a relevância das tecnologias, mas sinalizam limitações. P17, por sua vez, representa uma percepção mais ambivalente, reconhecendo a importância das TD, mas revelando preocupações com questões de infraestrutura e formação. Esses achados destacam que, embora haja um movimento em direção à integração das TD no ensino de LI, essa implementação ainda enfrenta barreiras significativas.

Por fim, como última observação, os/as participantes inicialmente classificados/as como pertencentes ao grupo neutro, como P5, P6, P10 e P13, apresentaram respostas que indicavam uma percepção positiva quanto ao reconhecimento das potencialidades das TD no ensino de LI. No entanto, permaneceram-se neutros em relação a aspectos como a formação continuada, a disponibilidade de recursos e o alinhamento das diretrizes institucionais. Além da análise mais detalhadas dos perfis destacados, chamou atenção a diversidade de respostas em afirmações relacionadas à criação de produções multimídia, oportunidades em interação na língua-alvo, formação continuada, infraestrutura e disponibilidade de recursos e diretrizes institucionais.

19. Incentivo os alunos a criar produções multimídia (como vídeos ou apresentações) em língua inglesa para demonstrar seu aprendizado.	2	1	5	2	8
24. Utilizo Tecnologias Digitais para criar oportunidades de interação em língua inglesa, como chats, fóruns ou videoconferências.	1	3	5	4	5
28. Recebo formação continuada para utilizar Tecnologias Digitais em minhas práticas pedagógicas.	3	6	4	2	3
29. A escola em que eu trabalho possui um laboratório de informática.	5	3	2	1	7
30. Na escola que eu trabalho as salas de aula são equipadas com computadores que estão operando adequadamente.	8	4	2	2	2
31. Na escola em que eu trabalho, tenho conexão à internet de qualidade.	3	4	3	5	3
32. O projeto Político-Pedagógico da escola em que eu trabalho contempla o uso de Tecnologias Digitais no ensino de língua inglesa em com base nas Diretrizes da BNCC.	3	3	4	5	3
33. A equipe de inglês da escola em que trabalho tem propostas pedagógicas específicas que incentivam o uso de Tecnologias Digitais no ensino.	4	2	5	6	1

Essa variação nas respostas pode refletir as condições estruturais distintas entre as escolas, mas também as diferentes concepções pedagógicas adotadas pelos/as professores/as. A análise dos dados revela que, enquanto alguns/algumas professores/as valorizam práticas interativas e criativas, utilizando TD para promover a autonomia e o protagonismo dos/as estudantes, outros/as ainda se mostram resistentes por questões estruturais ou por uma visão mais instrumentalista da tecnologia, como descrito por Feenberg (2002).

A ausência de consenso quanto à utilização efetiva das TD, seja por limitações na infraestrutura escolar ou por lacunas na formação, sugere um desafio central na implementação das diretrizes da BNCC, especialmente no que se refere à promoção da cultura digital. As inconsistências nas percepções sobre a infraestrutura escolar, como a discrepância entre a percepção da qualidade da internet e a adequação dos equipamentos, reiteram a importância de uma abordagem sistêmica e integrada para a implementação das TD, conforme sugere Selwyn

(2011). Assim, a pluralidade de percepções evidência tanto as potencialidades quanto os desafios ainda presentes na integração efetiva das TD. Na próxima parte será feita uma análise documental do PPP.

4.5 Análise Documental do PPP

O Projeto Político-Pedagógico é um documento institucional essencial que orienta as práticas pedagógicas e administrativas das escolas públicas, funcionando como um guia que reflete a identidade, os objetivos, as intencionalidades e as metodologias de cada instituição. Elaborado de forma colaborativa entre gestores/as, docentes, estudantes e a comunidade escolar, o PPP define as diretrizes educacionais que buscam garantir a qualidade do ensino e atender às demandas específicas de cada contexto escolar, bem como direcionar as práticas pedagógicas de acordo com os documentos base, tais como a LDB e a BNCC, por exemplo.

Seguirei a análise qualitativa do PPP com base no método de análise de conteúdo. No entanto, antes de aprofundar essa etapa, faz-se necessário contextualizar o ambiente escolar descrito no PPP. Para isso, foram utilizadas as informações contidas no PPP do CEF 20, localizado em Ceilândia/DF, adotando-se integralmente os dados fornecidos pelo referido documento institucional, os quais estão sintetizados a seguir.

O CEF 20 da Ceilândia está situado em uma área marcada por elevada densidade populacional, diversidade cultural e desafios socioeconômicos, incluindo altos índices de tráfico de drogas, violência e pobreza. A comunidade escolar é composta majoritariamente por estudantes oriundos de famílias de baixa renda, com grande parte em situação de vulnerabilidade social. O perfil dos/as responsáveis revela que a maioria possui escolaridade de nível médio (39%) e rendas familiares predominantemente de até um salário-mínimo (44,2%). A estrutura física da escola inclui 18 salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática e ciências, quadras de esporte e espaços destinados ao atendimento educacional especializado, embora ainda haja carências em áreas destinadas ao lazer e descanso. A escola oferece atendimento em tempo integral e busca, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e projetos interdisciplinares, promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas realidades sociais e culturais. Em seguida, abordarei a análise do conteúdo manifesto.

4.5.1 Análise do Conteúdo Manifesto

A análise do conteúdo manifesto do PPP do CEF 20 da Ceilândia tem como objetivo identificar as informações explícitas relacionadas ao uso das TD e aos aspectos estruturais, pedagógicos e sociais diretamente mencionados no documento. Neste momento da análise, foram destacados trechos do documento que mencionam diretamente o uso de tecnologias, sejam elas voltadas ao ensino-aprendizagem ou à gestão escolar, bem como informações que refletem as condições estruturais e socioeconômicas que impactam o ambiente educacional.

O conteúdo manifesto do PPP do CEF 20 da Ceilândia evidencia o compromisso da escola com a inclusão digital e a integração das TD em suas páginas. O documento apresenta projetos específicos voltados ao desenvolvimento de habilidades relacionadas aos letramentos da cultura digital, estratégias de formação docente e iniciativas para democratizar o acesso às tecnologias, especialmente no contexto do ensino fundamental.

O PPP destaca o Plano de Trabalho Pedagógico – Cultura Digital, que tem como objetivo preparar os/as estudantes para lidar criticamente com as mudanças tecnológicas e ampliar sua participação social por meio do domínio das TD. O projeto tem como foco o desenvolvimento de habilidades para uso de tecnologias digitais, buscando familiarizar os/as alunos/as com ferramentas digitais e promover a inclusão social por meio do acesso às tecnologias:

Familiarizar o estudante com noções e conceitos básicos em informática, bem como possibilitá-lo desenvolver habilidades na utilização de softwares aplicativos e utilitários livres que possam ser úteis como ferramentas de trabalho em seu cotidiano, sua vida acadêmica e futuramente profissional, além de viabilizar acesso a conhecimentos sobre mídias digitais e suas aplicações na sociedade (GDF, 2023, p. 276).

O PPP inclui projetos interdisciplinares que utilizam tecnologias como ferramentas pedagógicas, propondo e que os/as alunos/as do 9º ano desenvolvam *podcasts* sobre temas de interesse, promovendo habilidades de pesquisa, roteirização e edição de áudio:

Nesse ano será desenvolvido um miniprojeto de construção de podcasts (Conteúdo de áudio transmitido via RSS), pelos alunos do 9º ano com o objetivo de montar um canal temático onde se discutam assuntos de seu interesse (cinema, TV, literatura, ciências, música, anime, esporte, profissões, etc) (GDF, 2023, p. 104).

O PPP (GDF, 2023), também apresenta informações sobre o Laboratório de Informática Educacional (LIED), descrito como um espaço destinado ao desenvolvimento de projetos interativos e dinâmicos, utilizando computadores, data show e outros recursos tecnológicos para ampliar o processo de aprendizagem Laboratório de Informática Educacional (LIED). É

interessante mencionar que o documento atribui a inclusão digital promovida na escola ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), cujo objetivo é incentivar o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O ProInfo já foi mencionado no Capítulo 2 deste estudo, ao demonstrar os esforços do governo brasileiro para promover práticas de ensino mediadas por tecnologias.

O PPP enfatiza a importância da formação continuada dos/as professores/as, “Contribuir com a formação continuada do corpo docente e fortalecer a cultura dos professores em cursos de formação continuada” (GDF, 2023, p. 67). São promovidas palestras, capacitações e participação em cursos oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE), visando fortalecer a cultura digital entre os docentes.

Embora o PPP foque no uso pedagógico das tecnologias, ele também reconhece o desafio do uso não pedagógico pelos/as alunos/as. O documento propõe estratégias para orientar o uso consciente da internet e promover a reflexão crítica sobre o conteúdo consumido online.

A presença do professor regente é de fundamental importância para o processo e sua finalização, devendo observar a evolução dos alunos na utilização das tecnologias, na adequação dos recursos para as necessidades de aprendizagem e evolução do olhar crítico do aluno (GDF, 2023, p. 105).

Concluída essa etapa inicial, a próxima seção apresentará a análise do conteúdo latente, com o objetivo de interpretar aspectos subjacentes do discurso institucional e revelar possíveis contradições, silenciamentos e sentidos implícitos relacionados à cultura digital no ambiente escolar.

4.5.2 Análise do Conteúdo Latente

A análise do conteúdo latente do PPP do CEF 20 da Ceilândia, orientada pelas categorias emergentes da pesquisa, permitiu identificar sentidos subjacentes contidas nas intenções declaradas no documento, muitas vezes contrapostas às realidades práticas enfrentadas pela comunidade escolar. Embora o PPP apresente propostas para integrar as TD ao processo pedagógico, a análise revelou também a presença de desafios estruturais, socioeconômicos e pedagógicos que impactam diretamente essa implementação.

As categorias que guiaram a análise do conteúdo manifesto estão listadas abaixo.

1. Os desafios estruturais e socioeconômicos para o uso das Tecnologias Digitais
 - a. Desafios Estruturais
 - b. Uso não pedagógico da tecnologia pelos/as alunos/as
 - c. Formação docente e desenvolvimento profissional
2. A presença incontornável das TD no ensino de LI
 - a. A tecnologia como ferramenta essencial para o ensino
 - b. A tecnologia como meio de expansão do acesso a recursos autênticos
 - c. Promoção da Cultura Digital

Seguindo a proposta metodológica de Bardin (1977), essas categorias já haviam sido definidas com base nos temas centrais da pesquisa e se repetiram ou não ao longo do documento, dependendo das recorrências e relevâncias encontradas. Observa-se, inclusive, a continuidade desses temas em relação às análises já realizadas sobre os dados do questionário e do próprio PPP, o que reforça sua centralidade na compreensão do uso das TD no contexto investigado.

Desafios Estruturais e Socioeconômicos para o uso das Tecnologias Digitais

O PPP evidencia a preocupação com a democratização do acesso às TD, como irei demonstrar adiante. No entanto, o contexto social em que a escola está inserida, marcado por altos índices de violência e vulnerabilidade social, também representa um desafio significativo para a continuidade dos processos educativos fora do ambiente escolar. Os dados socioeconômicos apresentados no próprio documento revelam limitações importantes: “Quanto a renda familiar, temos: um salário-mínimo (44,2%), de dois a três salários (30,5%), menos de um salário-mínimo (18%), de três a cinco salários (4,7%)” (GDF, 2023, p. 18).

Sobre o acesso aos dispositivos eletrônicos que possuem em casa, temos: “acesso à TV (97,5%), celular (94,1%), computador/notebook (40,7%), tablet (12,7%)” (GDF, 2023, p. 20). Embora 94,1% dos/as estudantes tenham acesso à internet, a ausência de dispositivos adequados poderia restringir o uso pedagógico pleno das TD. O PPP reconhece essas dificuldades, apesar de não terem sido identificadas estratégias mais específicas para mitigar tais limitações.

Uso Não Pedagógico da Tecnologia pelos/as Alunos/as

Na parte do PPP em que o texto explica a ideia do Laboratório de Informática Educacional (GDF, 2023, p. 102-105), ele demonstra reconhecer que o uso não pedagógico das tecnologias pelos/as estudantes representam um desafio. O documento propõe estratégias para orientar o uso consciente da internet, que parecem concentrar-se na contenção de práticas inadequadas, sem explorar possibilidades de integrar essas atividades informais aos processos educativos, problematizando o fato de os/as alunos/as estarem inseridos na tecnologia, com isso, o PPP lançou o seguinte questionamento “Os jovens nasceram e cresceram nesse novo ambiente tecnológico. A Escola pode ficar à parte dessa nova realidade?” (GDF, 2023, p. 103).

A Tecnologia como Ferramenta Essencial para o Ensino e Promoção da Cultura Digital

O conteúdo do PPP, embora aborde o uso geral das TD, não explicita estratégias específicas para o ensino de LI com apoio das tecnologias. Contudo, essa ausência no documento não implica que tais práticas não ocorram na escola. É importante destacar que a análise foi realizada exclusivamente com base no conteúdo do PPP e nas respostas do questionário aplicado, o que limita o acesso a possíveis propostas pedagógicas específicas que não estejam formalizadas no documento analisado ou não tenham sido mencionadas pelos/as participantes.

Embora o conteúdo manifesto do PPP do CEF 20 da Ceilândia apresente uma alta recorrência de menções ao uso das TD, especialmente por meio do Plano de Trabalho Pedagógico – Cultura Digital, presente na página 275, a análise do conteúdo latente percebeu uma perspectiva predominantemente instrumentalista, conforme discutido por Feenberg (2002).

O Plano de Cultura Digital, destaca como objetivos a familiarização dos/as estudante com noções e conceitos básicos de informática, bem como o incentivo ao uso de *softwares* livres para finalidades acadêmicas e profissionais:

Familiarizar o estudante com noções e conceitos básicos em informática, bem como possibilitá-lo desenvolver habilidades na utilização de softwares aplicativos e utilitários livres que possam ser úteis como ferramentas de trabalho em seu cotidiano, sua vida acadêmica e futuramente profissional, além de viabilizar acesso a conhecimentos sobre mídias digitais e suas aplicações na sociedade (GDF, 2023, p. 276).

Essa proposta enfatiza o domínio técnico e utilitário das TD, priorizando aspectos funcionais em detrimento de práticas que estimulem a criatividade e o pensamento crítico. Além disso, a ênfase na inclusão digital é abordada sob uma ótica de acesso a equipamentos e redes, sem aprofundar estratégias que promovam a autoria estudantil ou a análise crítica do conteúdo digital.

As estratégias pedagógicas descritas seguem um modelo tradicional, baseado em aulas expositivas e práticas guiadas, com poucas menções a metodologias que fomentem a autonomia dos/as estudantes no uso das TD, como se segue:

As aulas estão organizadas em uma (1) aula semanal que combina teorias exemplificadas e práticas. Considerando que a aula expositiva dialogada possibilita a apresentação de um conteúdo e o debate sobre o entendimento diante da exposição, bem como a exemplificação com situações apresentadas. Esse tipo de aula é uma alternativa para a introdução de novos conteúdos, sem perder de vista os conhecimentos que os alunos trazem sobre o assunto para o laboratório de informática. Outras formas de organização das aulas também serão utilizadas como: debates e discussões direcionadas, apresentação de filmes e músicas, desenvolvimento de projetos em grupos de trabalho, apresentação dos trabalhos e jogos educativos.

A perspectiva interdisciplinar das aulas de Cultura Digital (informática) busca também a integração com outras disciplinas e conhecimentos sobre a nova sociedade digital e suas necessidades, utilizando os principais aplicativos do LibreOffice (Writer, Calc, Draw e Impress), sua aplicação e funcionalidades (GDF, 2023, p. 277).

Embora projetos descritos no PPP ofereçam espaços pontuais para a expressão criativa, essas iniciativas não aparecem integradas de forma sistemática ao currículo. Segue a proposta detalhada abaixo:

Uso de jogos de raciocínio, táticas e estratégias, orientação de pesquisa, produção de vídeos e trilhas sonoras, acesso a dicionários e bibliotecas virtuais, segurança no acesso à rede, orientação para reconhecimento do uso da internet como auxílio no aprofundamento nos estudos.

Nesse ano será desenvolvido um miniprojeto de construção de podcasts (Conteúdo de áudio transmitido via RSS), pelos alunos do 9º ano com o objetivo de montar um canal temático onde se discutam assuntos de seu interesse (cinema, TV, literatura, ciências, música, anime, esporte, profissões, etc) (GDF, 2023, p. 104).

Portanto, enquanto o conteúdo manifesto evidencia o compromisso da escola em incorporar TD ao processo pedagógico, as percepções advindas da análise do conteúdo latente sugeriram que essa integração poderia ocorrer majoritariamente sob uma lógica instrumentalista, na qual as TD são tratadas como ferramentas complementares ao ensino convencional. Esse viés limita o potencial das tecnologias como mediadoras de práticas pedagógicas inovadoras e dialógicas, distanciando-se de uma abordagem crítica, conforme

discutido por Feenberg (2002). O conteúdo do documento evidenciou uma compreensão das TD como ferramentas de apoio ao ensino. Na próxima parte relacionaremos a BNCC e o PPP.

4.5.3 A BNCC e o PPP

A Base Nacional Comum Curricular propõe diretrizes que visam à formação integral dos/as estudantes e reconhece a importância das TD na educação por meio da competência geral número cinco, qual seja, a Cultura Digital. A BNCC orienta que as tecnologias não sejam apenas ferramentas de suporte técnico, mas instrumentos para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da comunicação e da cidadania digital (Brasil, 2018).

Ao analisar o PPP do CEF 20 da Ceilândia, observou-se no conteúdo do documento informações que sugerem que a instituição reconhece a relevância das TD na formação dos/as estudantes e propõe ações voltadas para o uso de tecnologias digitais e a democratização do acesso às tecnologias, como discutido na seção anterior. No entanto, apesar de evidenciar esforços para integrar as TD ao ambiente escolar, a análise revelou que o PPP tem uma tendência a manter uma perspectiva predominantemente instrumentalista, focada no domínio técnico das ferramentas digitais, conforme apontado por Feenberg (2002), o que também já foi apresentado neste estudo.

De acordo com a Base, a cultura digital enfatiza:

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

A competência cultura digital é organizada em dimensões e subdimensões que incluem, por exemplo, Computação e Programação, Pensamento Computacional, Cultura e Mundo Digital. A BNCC define a cultura digital como uma competência essencial à formação dos estudantes no século XXI e o descrito no PPP do CEF 20 da Ceilândia parece concordar com isso.

Como já detalhado anteriormente, o texto do PPP sugere reconhecer a importância da inclusão digital e menciona estratégias para democratizar o acesso às tecnologias, mesmo que limitando-se a ações voltadas ao uso funcional das ferramentas, que acabam por limitar o potencial das TD como instrumentos para a produção autoral e o desenvolvimento de competências críticas, como proposto pela BNCC.

A BNCC sugere que as TD devem ser integradas ao currículo escolar não apenas como ferramentas de apoio técnico, mas como mediadoras de práticas pedagógicas criativas e críticas. No entanto, o PPP do CEF 20 aborda a cultura digital principalmente pela ótica do acesso e do letramento técnico, evidenciando lacunas em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico e à promoção do protagonismo estudantil.

A BNCC orienta ainda que o ensino de LI deve explorar o uso de TD como recurso pedagógico, promovendo o uso de tecnologias digitais por parte dos estudantes e incentivando o contato com conteúdos autênticos e contextos multiculturais. Entre as competências específicas para o ensino de LI, retomo:

Tabela 10: Descrição da competências de número dois e cinco na área para Língua Inglesa da BNCC

Competência 2	Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
Competência 5	Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

Fonte: elaboração própria com base no descrito em Brasil, 2018, p. 246.

Apesar dessas diretrizes advindas da BNCC, o PPP do CEF 20 não explicita estratégias que integram o uso das TD no ensino de LI. O Plano de Cultura Digital foca em letramento técnico e inclusão digital, sem apresentar propostas que utilizem as tecnologias como mediadoras de práticas comunicativas em inglês ou como instrumentos para a produção autoral dos/as estudantes.

De modo geral, a análise do PPP evidenciou um compromisso institucional com a inclusão digital e o letramento técnico, mas apontou para uma necessidade de aprofundar o uso pedagógico das TD, alinhando-o às diretrizes da BNCC, especialmente no ensino de LI. O contexto socioeconômico da escola, que revela limitações de acesso a dispositivos em casa e desafios estruturais, representa uma barreira significativa, mas também destaca a importância da escola como espaço de democratização do acesso às tecnologias.

Conclusão da Discussão dos Dados

A análise apresentada neste capítulo evidencia a complexidade da integração das TD no ensino de LI nas escolas públicas do DF. Os dados produzidos demonstram que, embora os/as professores/as reconheçam amplamente o potencial transformador das TD e promovam práticas inovadoras, eles/as também enfrentam desafios estruturais e contextuais significativos que limitam a eficácia dessas tecnologias. O mesmo foi observado no texto do PPP analisado: o documento demonstra reconhecer o potencial das TD, mas sugere práticas delimitadas por desafios. Embora o PPP mencione o uso do Laboratório de Informática Educacional e projetos interdisciplinares, essas atividades aparecem de forma pontual e não demonstram estarem sistematicamente integradas ao currículo. Igualmente, práticas pontuais com TD foram identificadas nas respostas dos/as professores/as ao questionário.

Os dados do questionário revelaram que muitos/as participantes reconhecem o potencial das TD, mas enfrentam desafios estruturais e pedagógicos para sua integração. Entre as principais dificuldades relatadas estão a carência de infraestrutura adequada nas escolas, e a falta de formação continuada específica para o uso pedagógico das TD.

A triangulação entre os dados documentais e as percepções que os/as professores/as apresentaram nas respostas do questionário sugere que a presença das TD no currículo ainda ocorre de forma fragmentada.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar as práticas de ensino de LI com TD nas escolas públicas do DF, analisando sua articulação com as diretrizes da BNCC em relação à cultura digital. Para isso, foram estabelecidos dois objetivos específicos: 1. identificar estratégias que os/as professores/as de língua inglesa da escola pública do DF colocam em prática para integrar as Tecnologias Digitais no ensino; e 2. investigar como essas estratégias contemplam os objetivos propostos pela quinta competência da BNCC.

A partir da revisão teórica, constatou-se que as TD não são neutras, mas carregam significados culturais, políticos e sociais, podendo tanto reproduzir quanto transformar práticas educacionais (Feenberg, 2002). A cultura digital, compreendida como um fenômeno complexo de produção, compartilhamento e ressignificação do conhecimento (Lévy, 1999), desempenha um papel central na educação contemporânea. A BNCC (Brasil, 2018), ao reconhecer a cultura digital como uma das competências gerais da educação básica, reforça a necessidade de que os/as alunos/as não apenas utilizem tecnologias, mas também desenvolvam uma relação crítica, ética e produtiva com o meio digital.

No que diz respeito ao ensino de LI, a BNCC também destaca que as TD devem ser utilizadas para promover o engajamento dos/as alunos/as com a língua-alvo em contextos autênticos, explorando múltiplos letramentos e incentivando a autoria digital. No entanto, a literatura aponta que a integração das TD no ensino não ocorre de forma linear ou homogênea, sendo influenciada por fatores estruturais, formativos e pedagógicos (Selwyn, 2011; Kenski, 2012).

Com base no arcabouço teórico que foi explorado ao longo do estudo, esta pesquisa adotou a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) para examinar as percepções dos/as professores/as sobre o uso das TD no ensino de LI. A análise identificou categorias emergentes que permitiram a sistematização dos principais achados em três grandes eixos analíticos, refletindo não apenas as práticas pedagógicas observadas, mas também os desafios estruturais e as implicações formativas inerentes à integração das TD no contexto educacional.

Os dados produzidos com as respostas dos questionários e com a análise do texto do PPP levaram a primeira categoria:

1. Desafios estruturais e socioeconômicos:
 - a. Infraestrutura;
 - b. Uso de Tecnologias digitais;

c. Formação continuada de professores/as.

A primeira categoria refere-se aos desafios enfrentados. Apesar desses desafios, os dados indicam que os/as professores/as reconhecem a importância de estratégias que ampliem a conexão dos/as estudantes com o universo digital de maneira significativa, integrando múltiplos letramentos e criando pontes entre o conteúdo escolar e as práticas sociais contemporâneas.

A segunda categoria evidenciada pelos dados produzidos evidencia o reconhecimento do potencial das TD:

2. Tecnologia como recurso didático:

- a. Percepção sobre tecnologia;
- b. Práticas de ensino;
- c. Cultura digital.

Estratégias que promovem a autoria digital foram identificadas como práticas que incentivam o envolvimento ativo dos estudantes e ampliam suas possibilidades de expressão na língua-alvo tanto na resposta dos questionários quanto no PPP. No entanto, a análise revelou, como já mencionado, que a incorporação efetiva dessas estratégias enfrenta barreiras.

A análise apontou que fatores estruturais como a escassez de equipamentos, a instabilidade da conexão à internet e a ausência de suporte técnico impactam diretamente a efetivação de práticas pedagógicas mediadas por TD. Além das limitações estruturais, a formação docente surge como um ponto crítico. A ausência de programas de formação continuada voltados ao uso pedagógico das TD foi amplamente mencionada como um entrave à integração de práticas mais inovadoras. Os/as professores/as destacaram a necessidade de oportunidades formativas que não apenas explorem o domínio técnico das ferramentas digitais, mas que também discutam suas potencialidades pedagógicas, alinhadas às diretrizes da BNCC, o que faz todo o sentido com os achados da pesquisa.

Outro aspecto recorrente refere-se à sobrecarga de trabalho docente, que limita o tempo disponível para o planejamento de aulas que integrem as TD de maneira significativa. Essa condição reforça a importância de políticas institucionais que valorizem o tempo de planejamento pedagógico e ofereçam suporte contínuo aos/as professores/as. O conjunto desses desafios evidencia um descompasso entre as expectativas da BNCC, que propõe uma integração crítica e criativa das tecnologias, e a realidade vivenciada nas escolas públicas do

DF. Tal descompasso demanda investimentos estruturais, capacitação docente e a criação de ambientes escolares que favoreçam o uso significativo das TD.

A análise qualitativa revela que, apesar dos desafios estruturais e socioeconômicos, os/as professores/as enxergam as TD como ferramentas transformadoras que, quando bem utilizadas, podem enriquecer significativamente o ensino de LI. Essa visão reforça a importância de continuar investindo em infraestrutura, formação docente e práticas pedagógicas críticas que integrem as TD de forma significativa e contextualizada no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os dados reafirmam que, enquanto as TD representam uma oportunidade de transformação pedagógica, sua implementação bem-sucedida depende de um esforço conjunto entre professores/as, gestores/as, estudantes/as e políticas públicas, de modo a promover uma educação conectada às demandas da sociedade contemporânea.

Os dados também indicaram a compreensão de que os/as professores/as (e instituições, no caso do PPP) reconhecem as potencialidades das TD como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, mobilizando uma variedade de recursos como vídeos, plataformas educacionais, jogos digitais, podcasts e redes sociais para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Tais estratégias evidenciam um esforço em diversificar metodologias e ampliar o engajamento dos/as estudantes, em consonância com os pressupostos da BNCC que valorizam o uso crítico e criativo das tecnologias.

Contudo, a análise demonstrou que o uso das TD, embora presente, ainda ocorre de forma fragmentada e, em muitos casos, pontual, sem um planejamento sistemático que contemple o desenvolvimento integral da cultura digital. Em várias situações, as tecnologias são aparentemente utilizadas como complementos às práticas tradicionais. Além disso, observou-se que o foco ainda recai majoritariamente na transmissão de conteúdos, em detrimento de práticas que promovam a autoria, o pensamento crítico e a colaboração entre os/as alunos/as. O mesmo foi reforçado durante a análise de conteúdo do PPP. Esse cenário revela uma tensão entre a intenção pedagógica e a aplicação prática.

Embora o Projeto Político Pedagógico do CEF 20 de Ceilândia evidencie uma forte ênfase na presença das tecnologias no processo educativo, com a palavra “tecnologia” ou suas variações aparecendo pelo menos 70 vezes em seu texto, “Tecnologias Digitais” mencionada 8 vezes e “Cultura Digital” registrada 59 vezes, os dados da pesquisa revelaram uma desconexão entre o discurso institucional e as práticas pedagógicas cotidianas. Esse cenário sugere uma contradição significativa: enquanto o PPP atribui um papel central às tecnologias

no contexto educacional, os usos efetivos relatados pelos/as professores/as parecem permanecer pontuais e pouco estratégicos.

Como aponta Selwyn (2011), a incorporação de tecnologias na educação não é um processo automático, mas mediado por fatores culturais, estruturais e formativos que moldam as possibilidades e limitações do contexto escolar. Ademais, a valorização discursiva das TD nos documentos oficiais não necessariamente se traduz, na prática, em uma utilização sistemática que contemple o desenvolvimento crítico, ético e criativo proposto pela BNCC. A análise dos dados mostrou que, mesmo reconhecendo as potencialidades pedagógicas das tecnologias, os/as professores/as frequentemente as utilizam como ferramentas complementares. Essa prática evidencia o que Feenberg (2002) chama de “tecnologia instrumentalizada”, quando as ferramentas digitais são utilizadas de forma funcionalista, sem explorar plenamente seu potencial transformador.

Em relação as estratégias os/as professores/as de LI da escola pública do DF acreditam colocar em prática para integrar as TD no ensino, objetivo específico número 1 da pesquisa, nota-se que as estratégias se baseiam em aproveitar e adaptar os recursos disponíveis (da escola ou do/a próprio/a professor/a) para fazer o que é possível dentro das condições. Mas especificamente, é possível resumir essas estratégias em:

- Usar TD para se aproximar da realidade dos/as alunos/as; considerar as especificidades dos/as alunos/as para integrar as TD;
- Usar as TD de forma crítica e alinhada ao objetivo pedagógico; Usar TD para promover o engajamento dos estudantes;
- Usar plataformas e materiais disponíveis online tanto para consumir quanto para produzir conteúdo (principalmente em formato de jogos, músicas, vídeos, filmes e pesquisas);
- Aproveitar as TD para expressar criatividade e autenticidade;
- Usar as TD para melhorar a compreensão auditiva, pronúncia, fluência e escrita;
- Aproximar os/as alunos/as de diferentes culturas na língua alvo.

Pode-se afirmar que as estratégias praticadas pelos/as professores/as de LI participantes da pesquisa contemplam, parcialmente, os objetivos propostos pela quinta competência da BNCC, sendo este o 2º objetivo específico da pesquisa. Relembrando a quinta competência geral da Base, a cultura digital é descrita como: Compreender, utilizar e criar TD de informação

e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. No contexto do ensino de LI, essa competência ganha ainda mais relevância, pois a língua pode ser utilizada como um meio para explorar e interagir em ambientes digitais globais. Ou seja, as estratégias extraídas do questionário demonstram contemplar e promover a cultura digital, com limitações.

Sendo assim, ao retornamos para o objetivo geral da pesquisa, “Identificar percepções sobre as práticas de ensino de LI com tecnologias nas escolas públicas do DF que se articulam com as diretrizes da BNCC sobre cultura digital”, afirmo que as percepções, em maioria, são positivas e articuladas com os pressupostos da BNCC, principalmente para a promoção de cultura digital.

Portanto, ao retornar à pergunta norteadora da pesquisa, “Como os/as professores/as da rede pública do DF percebem o ensino de LI utilizando tecnologias digitais”?, podemos responder que, de acordo com os/as professores/as participantes da pesquisa, as percepções variam de acordo com as experiências individuais, o contexto de trabalho e as oportunidades de formação docente.

A pesquisa aqui apresentada buscou compreender não apenas fatos objetivos, como a presença ou ausência das TD no ensino de LI, mas principalmente como os/as professores/as percebem e atribuem significado ao seu uso. Isso sugere um interesse nas perspectivas individuais, nas crenças, nos desafios e nas oportunidades percebidas pelos docentes. Na LA, a palavra “percebe” desloca a análise para um campo interpretativo e discursivo, onde as respostas dos/as professores/as não são tratadas como verdades absolutas, mas como construções situadas em suas realidades pedagógicas e contextuais.

Diferentes professores/as podem perceber o uso das TD de maneiras distintas, dependendo de sua formação, familiaridade com tecnologia, infraestrutura da escola e até mesmo da identidade docente. De um lado, a maioria dos/as docentes demonstra uma compreensão crítica do uso das Tecnologias Digitais, alinhada às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018) e à Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg (2002). Esses/as professores/as reconhecem que as TD não são neutras, pois carregam valores sociais, políticos e culturais, e que seu impacto na educação depende da mediação pedagógica e da intencionalidade no seu uso.

Como argumenta Feenberg (2002), a tecnologia pode tanto reproduzir estruturas educacionais tradicionais quanto ser utilizada como meio para a transformação pedagógica,

dependendo de como é apropriada pelos sujeitos. Esse posicionamento crítico reflete-se nas respostas em que os/as professores/as mencionam a importância de integrar as TD de maneira planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos. As práticas relatadas incluem produção de conteúdo pelos/as alunos/as, exploração de ambientes digitais colaborativos e incentivo ao pensamento crítico no uso das tecnologias. Essa abordagem dialoga com a BNCC (Brasil, 2018), que propõe que as TD sejam incorporadas ao ensino de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, permitindo que os estudantes não apenas consumam conteúdos, mas também participem ativamente da construção do conhecimento.

No entanto, algumas respostas sugerem crenças que podem ser interpretadas como alinhadas a visões deterministas ou instrumentalistas da tecnologia. A perspectiva determinista pode ser observada em falas que sugerem que o uso das TD no ensino de LI é “inevitável” ou “imprescindível”, reforçando a ideia de que a tecnologia, por si só, é capaz de transformar a educação. Essa concepção pode levar à falsa ideia de que a simples presença do uso de TD na sala de aula garante inovação pedagógica automaticamente, sem considerar a mediação docente e as condições contextuais que afetam sua aplicação. Como aponta Kenski (2012), a tecnologia por si só não muda a educação; sua efetividade depende do contexto de uso, das estratégias pedagógicas e da intencionalidade do/a professor/a.

Já a visão instrumentalista aparece em respostas em que as TD são mencionadas apenas como ferramentas neutras para alcançar objetivos predefinidos, sem necessariamente modificar a dinâmica do ensino-aprendizagem. Esse ponto é perceptível em falas que enfatizam o uso de tecnologias apenas como suporte para exposição de conteúdos ou como meios para “facilitar” o ensino, sem explorar seu potencial para fomentar a cultura digital e desenvolver habilidades críticas nos/as alunos/as. Essa abordagem contrasta com a perspectiva da BNCC (BRASIL, 2018), que propõe o uso das TD como meio para estimular o pensamento crítico e a autoria digital dos estudantes, promovendo práticas mais interativas e contextualizadas.

Apesar da presença dessas perspectivas deterministas e instrumentalistas em algumas falas, a análise qualitativa indica que a maioria dos/as professores/as participantes da pesquisa adota uma abordagem reflexiva e crítica no uso das TD. Esses docentes demonstram um esforço para articular as TD ao ensino de maneira significativa, indo além da simples adoção de ferramentas digitais e buscando integrar as TD ao desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais na LI. A BNCC, ao estabelecer a cultura digital como uma das dez competências gerais, enfatiza que as TD devem ser utilizadas para não apenas viabilizar o ensino de conteúdos, mas também fomentar o protagonismo e a autonomia dos estudantes no mundo digital.

Dessa forma, os achados reforçam que as percepções dos/as professores/as não são homogêneas, mas refletem um espectro de entendimentos sobre o papel das TD na educação. Enquanto alguns/algumas docentes ainda veem a tecnologia como um elemento externo ao processo de ensino-aprendizagem, outros/as compreendem que sua eficácia depende de uma mediação pedagógica intencional, crítica e alinhada às necessidades educacionais contemporâneas.

No entanto, não se pode desconsiderar os desafios estruturais e contextuais mencionados ao longo da pesquisa. Apesar do esforço e da criatividade demonstrados pelos/as professores/as para integrar as TD no ensino, é evidente que as condições oferecidas nas escolas públicas do DF muitas vezes não acompanham as demandas impostas pelas diretrizes da BNCC e pela própria evolução tecnológica. Se observarmos as iniciativas governamentais, como o programa GDF Net e o Novo Núcleo de Inovação do DF, fica claro que a conta não fecha: a infraestrutura disponível, o suporte técnico e a formação continuada dos/as professores/as ainda estão aquém do necessário para que a cultura digital seja plenamente integrada ao ensino.

Observou-se que muitos/as participantes que relataram a ausência de laboratórios de informática, conexão à internet ou equipamentos em sala de aula ainda mencionaram estratégias para práticas pedagógicas que envolvessem o uso de TD. Por outro lado, alguns/algumas participantes que destacaram desafios estruturais relataram estar inseridos em escolas com maior disponibilidade de recursos, como laboratórios de informática. Esse cenário evidencia que, embora a infraestrutura seja um fator relevante, sua mera presença não garante, por si só, a incorporação significativa das TD no ensino. A questão, portanto, não pode ser reduzida a um viés instrumentalista, no qual a simples disponibilização de equipamentos resolveria automaticamente os desafios de integração das TD no ensino de LI.

Os dados analisados neste estudo sugeriram diferentes informações que influenciam a integração das TD no ensino de LI, sendo que algumas questões permaneceram em aberto e podem ser aprofundadas em pesquisas futuras. Um desses pontos é a relação entre aspectos geracionais e o uso das TD na prática docente, mencionado acima.

Além da questão geracional, outra lacuna identificada nesta pesquisa está na articulação entre os diferentes níveis de análise propostos por Selwyn (2011). Enquanto este estudo explorou o nível meso, por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico, e o nível micro, por meio dos questionários com os/as professores/as, o nível macro se mostra como um campo que poderia ser aprofundado em pesquisas futuras.

Atualmente, observa-se a existência de diferentes documentos que tratam da digitalização do ensino de maneira setorizada, como os programas já mencionados na pesquisa.

No entanto, ainda que documentos normativos, como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais, enfatizem a importância das TD no ensino e que os próprios PPP manifestem esse compromisso, a realidade observada revela um descompasso entre a intencionalidade expressa e a concretização dessas diretrizes na prática pedagógica. Os/as professores/as, por sua vez, demonstram engajamento e criatividade na integração das TD, apesar dos desafios estruturais já mencionados. Diante desse cenário, surge a questão: se há alinhamento teórico e compromisso dos atores educacionais, por que a efetivação da cultura digital na educação básica ainda encontra barreiras?

Essa contradição reforça a necessidade de pesquisas que aprofundem o entendimento dos fatores que limitam a implementação das TD nas escolas públicas, indo além das condições materiais e explorando também as dinâmicas institucionais, políticas e formativas que influenciam esse processo. Investigações futuras podem, por exemplo, examinar como as políticas públicas voltadas à digitalização da educação têm sido operacionalizadas, quais são os impactos dessas medidas na prática docente e quais estratégias podem ser praticadas para mitigar os desafios identificados. Dessa forma, este estudo contribui para a compreensão do panorama atual, mas também evidencia a necessidade de um olhar contínuo e crítico sobre a relação entre tecnologia e educação, garantindo que sua integração ocorra de maneira equitativa, reflexiva e efetiva.

Dessa forma, para que as TD sejam integradas ao ensino, é importante que as normativas educacionais também sejam estruturadas de forma integrada. Para que a prática pedagógica com TD se torne uma realidade consolidada, é necessário que os documentos normativos sejam realistas e alinhados às condições concretas das escolas, garantindo não apenas diretrizes, mas também infraestrutura adequada e recursos tecnológicos acessíveis.

Além disso, a formação docente precisa ser voltada para a apropriação crítica e pedagógica das TD, permitindo que os/as professores/as desenvolvam estratégias para sua prática em sala de aula. No entanto, o investimento em formação e infraestrutura não é suficiente por si só. A motivação dos/as docentes deve ser considerada, assim como o estabelecimento de um diálogo contínuo com os/as alunos/as e com a comunidade escolar, incluindo as famílias. Afinal, a percepção das TD como ferramentas essencialmente voltadas ao lazer ainda representa um obstáculo para sua ressignificação como instrumentos de aprendizagem e produção de conhecimento.

Diante das reflexões levantadas ao longo desta pesquisa, torna-se essencial ampliar o debate sobre o papel das TD na educação, indo além de sua mera funcionalidade e questionando os valores que orientam sua integração ao ensino, principalmente para o ensino de LI. Krenak

(2020) nos alerta que a educação não deve ser reduzida a um projeto técnico e instrumental, mas sim servir como um caminho para formar seres humanos que compreendam sua relação com o mundo de maneira ampla e interconectada. Sua crítica à lógica tecnocrática ressoa diretamente na necessidade de garantir que as TD não sejam incorporadas à educação apenas como ferramentas operacionais, mas como parte de um processo de construção de sentidos e ampliação de perspectivas culturais e sociais dos/as estudantes, ideias que foram defendidas ao longo deste estudo.

Ao refletirmos sobre a presença das TD no ensino de LI e sua articulação com a BNCC, é fundamental que seu uso não se limite à instrumentalização do aprendizado, mas que promova criatividade, colaboração e protagonismo digital. Krenak (2020) nos lembra que a tecnologia, quando desconectada de um propósito humano e ecológico, pode se tornar um agente de alienação. Assim, para que as TD sejam verdadeiramente transformadoras na educação, que é a intenção do trabalho aqui exposto, é necessário superarmos sua aplicação meramente técnica e repensá-las dentro de um projeto educativo que valorize o equilíbrio entre inovação, identidade e pertencimento ao mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. *Tecnologias digitais: tendências atuais e os futuros da educação*. Psychologia USP, São Paulo, v. 32, e210092, 2022. Disponível em: <psi-an0-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 01 abril 2025.

ALTOÉ, Aparecida Debona. *Tecnologia na Base Nacional Comum Curricular: o impacto do implemento das competências 4 e 5 nas ações didático-metodológicas*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11000971 Último acesso em 16 de março de 2025.

ARAÚJO, Marcus de Souza; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. A formação inicial de professores de inglês com Tecnologias Digitais: pesquisas em Linguística Aplicada. In: XAVIER, Andréa da Silva; GONÇALVES, Tatiana. (orgs.). *Tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo*. Campinas, SP: Pontes, 2021. p. 21–39.

BARBOSA, Alexandre. *Desigualdades digitais na apropriação das TIC no Brasil*. In: ALMEIDA, Fernando; TORREZAN, Gustavo; LIMA, Luciana; CATELLI, Rosana Elisa (Orgs.). Cultura, educação e tecnologias em debate. São Paulo: Sesc São Paulo; PUC-SP; Cetic.br, 2019, p. 14-16. Disponível em: https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/revista/Revista_CPFn07.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94218/decreto-6300-07>. Acesso em: 22 mar. 2025<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94218/decreto-6300-07>. Acesso em: 22 mar. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Tecnologias Educacionais*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/guia_de_tecnologias_educacionais.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Inovação Educação Conectada*. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb/piec>. Acesso em: 2 abr. 2025

BRASIL. Senado Federal. *Plano Nacional de Educação 2025: diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação*. Brasília: Senado Federal, 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede v. I*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/38702337/Ant%C3%B4nio_Chizzotti_PESQUISA_EM_CI%C3%88ANCIAS_HUMANAS_E_SOCIAIS_2a_edi%C3%A7%C3%A3o_CORTEZ_EDITORA. Acesso em: 08 fev. 2025.

Comitê Gestor da Internet no Brasil. *Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação*. Panorama Setorial, Ano XIV, n. 2, ago. 2022. Disponível em: <https://www.cgi.br/publicacao/ano-xiv-n-2-tecnologias-digitais-tendencia-atuais-e-o-futuro-da-educacao/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

COSTA, Rosekeyla de Araujo. *Letramento digital na BNCC: estudo das competências e habilidades no componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10956317. Último acesso em 16 de março de 2025.

DICIONARIO. Digital. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/digital/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

FEENBERG, Andrew. *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*. New York: Oxford University Press, 2002. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/Trans%20Tech%20Chapt%206.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2024.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2020.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). *ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/proinfo-programa-nacional-de-tecnologia-educacional>. Acesso em: 22 mar. 2025.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia. *Projeto Político Pedagógico: Centro de Ensino Fundamental 20 de Ceilândia*. Ceilândia, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cef_20_ceilandia-1.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KRENAK, Ailton. *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Dalton Lopes. *As práticas da cultura digital*. Revista do Centro de Pesquisa e Formação, São Paulo, n. 7, p. 51-60, nov. 2018.

MARTINS, Claudia Beatriz Monte Jorge; MOREIRA, Herivelto. *O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência*. Calidoscópio, Londrina, v. 10, p. 247-255, 2012. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/3254/1280>. In Acesso em: 21 mar. 2025.

MOITA LOPES, L. P. da. (org.) (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/sHWSDzrXP5ZFP6q5QBpZzMr/?format=pdf>. Acesso em 2 abr. 2025.

OECD. *The impact of COVID-19 on education: Insights from Education at a Glance 2020*. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021. 160 p. (Educação linguística, v. 14)

ROJO, R. *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. *Alfabetização Tecnológica do Professor*. Petropolis/RJ: Vozes, 2010.

SELWYN, Neil. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Continuum International Publishing Group, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/44095896/Education_and_Technology_Key_Issues_and_Debates. Acesso em: 22 mar. 2025. indique links que leva a navegação diretamente ao texto.

SILVA, Girelene Feitosa da. *Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

WARSCHAUER, Mark. *Researching technology in TESOL: determinist, instrumental and critical approaches*. TESOL Quarterly, v. 32, n. 4, p. 757-761, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2307/3588010>. Acesso em: 27 nov. 2024.

APÊNDICE A – Questionário

O questionário completo pode ser acessado por meio do link ou *QR code* disponíveis abaixo.

https://drive.google.com/file/d/1yymqJ1RoN_vAxsId9rEBi5irxqP4PQ29/view?usp=sharing

