



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA

JOÃO BOSCO DOS SANTOS LIMA

**USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

CAMPINA GRANDE – PB

2025

JOÃO BOSCO DOS SANTOS LIMA

**USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Monografia apresentada ao Curso de Letras-Língua Inglesa, na modalidade Licenciatura, da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientador: Professor. Dr. Marco Antônio Margarido Costa

CAMPINA GRANDE - PB

2025

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

L732u Lima, João Bosco dos Santos.
 Uso de tecnologia no ensino de língua inglesa como língua estrangeira em escolas públicas brasileiras / João Bosco dos Santos Lima. – 2025.
 75 f.

 Monografia (licenciatura em Letras – Língua Inglesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.
 “Orientação: Prof. Dr. Marco Antonio Margarido Costa”.
 Referências.

 1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Letramento Digital. 3. Letramento Crítico. 4. Uso de Tecnologia. I. Costa, Marco Antonio Margarido. II. Título.

UFCG/BC

CDU 811.111(04)

FICHA CATALOGráfICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/93

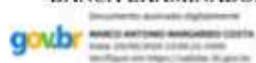
JOÃO BOSCO DOS SANTOS LIMA

USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

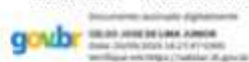
Monografia apresentada ao Curso de Letras-Língua Inglesa, na modalidade Licenciatura, da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovado em 26 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA



Professor Dr. Marco Antonio Margarido Costa
Orientador – UAL/CH/UFCG



Professor Dr. Celso José de Lima Junior
Examinador – UAL/CH/UFCG

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, cuja bondade e misericórdia foram essenciais para que eu não desistisse, mas chegasse até aqui, alcançando esse sonho de infância. Hoje sinto e vejo claramente que Ele me preparou para viver coisas extraordinárias. Acredito que atuando como professor terei oportunidades para ajudar muitas pessoas, ajudá-las a buscarem e encontrarem a si mesmas em meio a tantas outras pessoas nessa sociedade moderna na qual vivemos, bem como o que elas desejam ardentemente fazer em suas vidas.

Agradeço à minha esposa Claudiane, a qual esteve ao meu lado desde antes da graduação, mas que durante esse período importante, porém conturbado, me ajudou de inúmeras formas, principalmente por meio do seu talento culinário. Não consigo nem quero esquecer as muitas e incríveis tardes que fiquei na UFCG para ter aulas e me alimentei das refeições que preparara. Suas ajudas ao longo desses cinco anos foram tanto direta quanto indireta. Ao longo dessa jornada, tive que fazer muitos sacrifícios, deixá-la sozinha de madrugada, e às vezes voltar para casa à noite foi um deles.

Agradeço à minha mãe, dona Ana, cujo amor e esforços foram imprescindíveis para que eu chegasse aonde cheguei, e com motivação e força para chegar ainda mais longe, para dar orgulho aquela que fez o que pôde para criar e educar cinco filhos sozinha. Se não fosse o seu amor de mãe eu não teria conseguido.

Agradeço ao meu irmão, Cicero Emerson, o qual se esforçou, sacrificando-se desde a tenra idade para ajudar minha mãe a nos criar. Sua presença em minha vida supriu a ausência de uma figura paterna. Seus esforços no passado renderam frutos no presente.

Agradeço à minha tia Stella Paula, pelo incentivo nos estudos e pelo carinho que sente por mim e por minha família. Mesmo morando distante, de tempos em tempos nos encontramos e celebramos a vida. Não conheci pessoa mais altruísta, que o bom Deus lhe abençoe grandemente.

Agradeço ao meu tio Eronildo, o qual também me incentivou e celebrou minhas pequenas vitórias ao longo do curso. Seu exemplo prático de vida me motivou a continuar estudando e crescendo em conhecimento.

Agradeço aos meus dois amigos de curso, Emerson Elvis e Jefferson Roger: dois parceiros com quem contei, e acredito que puderam comigo contar também. Os momentos de

conversa e reflexão sobre a vida, bem como sobre os desafios que enfrentamos antes de nos tornarmos professores de língua inglesa foram como bálsamo para aquele que se encontra enfermo e doses de motivação para continuarmos lutando pelos nossos sonhos.

Agradeço ao professor Suênio Stevenson, cujo amor pela literatura me inspirou a refletir mais sobre os poemas e as narrativas que tive a oportunidade de ler. Além disso, seu grande cuidado e preocupação com o bem estar dos licenciandos foram de suma importância para que nós entendêssemos que a vida é feita de momentos, então temos que aproveitar ao máximo os bons, e sermos pacientes e usar a literatura como escape nos difíceis.

Agradeço ao professor Marco Antonio, com o qual tive mais contato durante o curso. Meu professor, meu mentor. Aprendi bastante com sua experiência; se for para envelhecer e ficar sábio, paciente e sereno assim, então aceitarei sem reclamar. Com o senhor aprendi sobre a relevância de mais pedagogia, menos metodologia, espero que eu tenha aprendido certo. Ser professor de inglês requer mais do que conhecimento sobre o assunto a ser trabalhado em sala de aula com os alunos, requer reflexão, discussão crítica entre discente e docente. Em suas aulas aprendi que o dissenso é necessário, até importante. Somos seres humanos, somos diferentes porque viemos de contextos de vida diversos, temos vivências únicas e por isso pensamos e agimos de maneiras diferentes. Dessa forma, precisamos estar abertos a ouvir a perspectiva do outro, e discutir de maneira crítica esse fato de sermos diferentes uns dos outros, pois isso pode contribuir para nosso crescimento como cidadãos.

Agradeço ao professor João Pedro, cuja passagem pela UFCG, ainda que efêmera fisicamente falando, deixou sementes atemporais. Sua maneira leve e envolvente de compartilhar os conteúdos gramaticais me motivaram a adotar uma postura semelhante quando eu me formasse. Sua prontidão para ouvir as diferentes perspectivas dos licenciandos mostrou como o processo de ensino e aprendizagem pode ser mais eficiente e transformador. Dentre as muitas lições que aprendi com o senhor, está a de que mudanças, apesar de às vezes um pouco assustadoras, são necessárias/compensatórias, pois a vida sempre nos promove experiências incrivelmente boas quando tentamos agregar valor na vida do outro; quando somos tão humildes para colocarmos os sonhos de outros à frente dos nossos.

Agradeço à professora Sinara Branco, cujo cuidado e paciência com os licenciandos sempre foi sentido por mim como um cuidado materno, afetuoso. Sempre compreensiva, também sempre aberta ao diálogo. Suas aulas à tarde na UFCG foram como copos de água para um sedento que vagueia pelas ruas. Apesar de muitas vezes ser um horário mais desafiador para lecionar, considerando que depois do almoço tanto professores quanto alunos

tendem a estar mais sonolentos (alguns cientistas dizem que isso é o cérebro fazendo a digestão do alimento), suas aulas sempre foram convidativas, o ensino de conteúdo não faltou, assim como não faltou a pedagogia. A senhora sempre conseguiu equilibrar as duas coisas.

Agradeço à professora Clara Matheus, cujo contato agora no final da graduação me trouxe novos ares e novas perspectivas. Seu amor pela literatura me cativou, tanto quanto licenciando no auge da juventude (redescobrimo o gosto pela leitura) tanto quanto futuro professor de língua inglesa, quando terei oportunidades de, por meio da diversidade da literatura, não apenas despertar o interesse dos alunos para o aprendizado do inglês, mas também incentivá-los a ler; ler poemas, narrativas e diversos outros gêneros que irão transformar a forma como eles entendem a si mesmos e o mundo gigante ao seu redor. Por fim, gostaria de colocar que os dois últimos semestres do curso, nos quais tive a oportunidade de ser seu aluno, me ajudaram a me encontrar enquanto leitor, nunca li tantos livros em tão pouco tempo; que aventura, que experiência engrandecedora.

Agradeço ao professor Cleydstone Chaves, o qual foi muito paciente e atencioso comigo no início da graduação. Foi um dos primeiros professores com o qual tive contato. Com o senhor aprendi que como futuros professores de inglês precisamos estudar de maneira inteligente para que possamos desenvolver as habilidades necessárias para então exercermos a profissão com domínio do saber que compartilhamos com os alunos. Por meio das aulas do senhor, observei o que o educador brasileiro Paulo Freire abordou em seu livro Pedagogia da autonomia, que ensinar exige rigorosidade metódica. O senhor em sua experiência buscou nos incentivar a questionar pensamentos e discursos difundidos na sociedade; o senhor não dava enfoque apenas no conteúdo gramatical, embora importante, mas nos instigava a pensar criticamente.

Eu não poderia deixar de agradecer ao seu Paulo, Paulo Tubarão, como é carinhosamente chamado pelos conhecidos da cidade de Barra de Santana-PB, na qual trabalha para a prefeitura como motorista, homem paciente e sereno. Também gostaria de agradecer ao seu Nilson, o qual também é motorista na referida cidade. O trabalho dos senhores é imprescindível para muitos estudantes que sonham e se esforçam para realizar seus sonhos. Se eu tive que acordar cedo, imagina os senhores.

Essa é uma conquista que pode ser considerada pequena para algumas pessoas, mas o que vivi e aprendi durante os últimos cinco anos me transformaram em um ser humano muito diferente, e quero acreditar que melhor do que já fui antes. Não me arrependo de ter investido esse tempo da minha vida; cedi meu tempo, que é o que temos de mais valioso, minhas forças

e minha determinação, porém essa foi uma troca que valeu a pena, pois recebi na mesma proporção: experiência, conhecimento, amizade sincera e apoio; tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis que contribuíram para o meu crescimento como pessoa e como profissional, me entristeço apenas em pensar que tudo isso não teria acontecido se eu não tivesse tido a coragem e a determinação de estudar e enfrentar os desafios que surgiram. Posso afirmar que concluo essa graduação como um profissional capacitado para lidar com as muitas dificuldades que surgem no processo de ensino e aprendizagem.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference
(Frost, 1915)¹.

¹ The road not taken. Robert Lee Frost. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/44272/the-road-not-taken>>. Acesso em 28 de setembro de 2025.

Resumo

Em uma sociedade contemporânea repleta de tecnologia e com amplo acesso à informação, é imprescindível que professores repensem suas práticas pedagógicas para que a educação acompanhe esse avanço tecnológico e usufrua dos benefícios do uso da tecnologia em sala de aula de língua inglesa. Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa, a qual é fruto de experiências vivenciadas por um aluno do curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande, é compreender a importância do uso da tecnologia para o ensino de língua inglesa, bem como os possíveis benefícios para professores e alunos dessa língua. A fundamentação teórica está dividida em duas partes. A primeira trata do conceito de letramento digital na sociedade contemporânea do século XXI, tendo como referência Nascimento (2010), Ribeiro (2009), Pimentel (2018), Moreira (2012), Azevedo (2018), Araújo e Glotz (2009), Xavier (2011), Freitas (2010), e Azevedo (2021). A segunda parte, por sua vez, aborda o conceito de letramento crítico, partindo de um contexto mais amplo para um mais específico relacionado ao ensino de línguas. Portanto, tem como base autores como Alford (2001), Moutinho e Santos (2020), Freire (1974, 1996), Ferrari (2018), Monte Mór (2013, 2019), Tagata (2018), Mattos e Valério (2010). Gee (1996), Baynham (1995), Fogaça e Jordão (2007) e por fim, Santos e Sérgio (2013). A presente pesquisa monográfica seguirá uma “abordagem qualitativa” (cf. Silveira; Córdova, 2009), considerando que um dos objetivos propostos é descrever os diferentes usos de tecnologia no ensino de língua inglesa no contexto de escolas públicas em seis artigos publicados em periódicos de circulação nacional”. No que concerne ao tipo de pesquisa, a presente pesquisa é classificada como bibliográfica, pois, de acordo com Moreira e Caleffe (2006) esse tipo de pesquisa é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, podendo ser constituídos principalmente de livros e artigos científicos, monografias, dissertações, teses, entre outros. Foi possível observar que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados, tendo em vista que por meio da análise dos seis artigos apresentados, ficou evidente a importância do uso da tecnologia, bem como os benefícios promovidos pelas ferramentas digitais em sala de aula de língua inglesa.

Palavras Chave: Ensino de língua inglesa. Letramento digital. Letramento crítico. Uso de tecnologia.

Abstract

In a contemporary society filled with technology and broad access to information, it is essential that teachers rethink their teaching practices so that education keeps pace with this technological advancement and enjoys the benefits of using technology in English language classrooms. In such a manner, the main objective of this research, which is the result of experiences lived by a student in the English Language Teaching degree program at the Federal University of Campina Grande, is to understand the importance of using technology for teaching English, as well as the possible benefits for teachers and students of this language. The theoretical framework is divided into two parts. The first deals with the concept of digital literacy in contemporary 21st-century society, with reference to Nascimento (2010), Ribeiro (2009), Pimentel (2018), Moreira (2012), Azevedo (2018), Araújo and Glotz (2009), Xavier (2011), Freitas (2010), and Azevedo (2021). The second part, in turn, addresses the concept of critical literacy, starting from a broader context to a more specific one related to language teaching. Therefore, it is based on authors such as Alford (2001), Moutinho and Santos (2020), Freire (1974, 1996), Ferrari (2018), Monte Mór (2013, 2019), Tagata (2018), Mattos and Valério (2010), Gee (1996), Baynham (1995), Fogaça and Jordão (2007) and, finally, Santos and Sérgio (2013). This monographic research will follow a “qualitative approach” (cf. Silveira; Córdova, 2009), considering that one of the proposed objectives is to describe the different uses of technology in English language teaching in the context of public schools in six articles published in national journals. Regarding the type of research, this research is classified as bibliographic because, according to Moreira and Caleffe (2006), this type of research is developed from materials that have already been produced, which may consist mainly of books and scientific articles, monographs, dissertations, theses, among others. It was possible to observe that the objectives proposed in this research were achieved, given that through the analysis of the six articles presented, the importance of the use of technology became evident, as well as the benefits promoted by digital tools in the English language classroom.

Keywords: English language teaching. Digital literacy. Critical literacy. Use of technology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1 Letramento digital	12
2.2 Letramento crítico	17
Metodologia.	25
3.1 Classificação da pesquisa	25
3.2 Objeto de análise	26
3.3 Procedimentos de análise	27
4 APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS	28
Artigo 1	28
Artigo 2	31
Artigo 3	38
Artigo 4	41
Artigo 5	44
Artigo 6	46
5 DISCUSSÃO	50
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
7 REFERÊNCIAS	64

1 INTRODUÇÃO

É fato que, na contemporaneidade, a tecnologia vem desempenhando um papel primordial para o desenvolvimento de uma sociedade mais capacitada, tolerante e aberta ao “novo”, de maneira que as pessoas tenham a oportunidade de adquirir novas práticas de letramentos e novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que se adaptam e aprendem a como utilizar esses novos recursos disponíveis para se comunicar de maneira mais efetiva e interligada (Pimentel, 2018; Moreira, 2012; Nascimento; Santos; Silveira, 2019).

Dessa maneira, é possível observar que a tecnologia tem sido amplamente usada, entre tantos propósitos, para o ensino e aprendizagem de línguas, dentro e fora do âmbito escolar. Eu posso me considerar uma das muitas pessoas que se beneficiaram com as inúmeras possibilidades trazidas pelo avanço da tecnologia na sociedade contemporânea do século XXI.

Ingressei em uma universidade federal com o objetivo de cursar Letras-língua inglesa e, inicialmente, tive muitas dificuldades, em especial, com o aprendizado dessa língua, as quais me levaram a uma única reprovação em uma das disciplinas cursadas. Tudo parecia muito difícil, quase impossível, porém, recebi motivação por parte de algumas pessoas, professores e familiares, aos quais serei sempre grato, mas também a mim mesmo, pois afinal, fui eu quem enfrentou e suportou todo o processo, que embora doloroso, foi necessário porque me fez amadurecer em todas as áreas da minha vida.

Inicialmente, utilizava todos os recursos disponíveis, tais como: vídeos, textos, áudios em geral, algumas músicas, sempre selecionando e procurando os temas e assuntos que mais me interessavam. Estudei muito por meio das ferramentas tecnológicas que eu tinha acesso. Utilizei diferentes métodos até encontrar o que mais se mostrava eficaz para mim, pensando em fatores como rotina e objetivos. Organizei uma rotina de estudos para que eu pudesse estudar a língua inglesa todos os dias de forma sistemática.

Hodiernamente, cursando o penúltimo período do curso de letras, posso afirmar com tranquilidade que estou atingindo meu maior objetivo de me tornar familiarizado com uma língua estrangeira, muito embora eu tenha aprendido muito mais do que conhecimentos linguísticos. Todavia, é importante mencionar que se não fosse pelos inúmeros recursos tecnológicos disponibilizados gratuitamente, bem como a minha disposição de aprender e adquirir as habilidades necessárias para utilizá-los de maneira eficiente e consistente para atingir um propósito pessoal, porém não único, o processo que me cobrou tempo e dedicação teria sido muito mais cansativo e demorado.

Nesse sentido, ao olhar atentamente para esse vasto número de possibilidades oferecidas pela tecnologia, reconheço claramente a sua eficácia e sua utilidade, principalmente no contexto educacional público brasileiro, durante a ministração das aulas, por exemplo. Quando bem utilizadas, as ferramentas digitais podem contribuir muito para o crescimento pessoal dos cidadãos, o que conseqüentemente gera resultados positivos para a sociedade.

Concomitante à minha vida acadêmica, eu tive a oportunidade de fazer parte do Pibid², que é um projeto voltado para alunos de cursos de licenciatura que desejam aprender sobre ensino em escola pública de forma mais aprofundada e ativa, mesmo antes das experiências de estágios obrigatórios.

Por meio da minha participação no Pibid, eu aprendi e consegui entender de forma clara o significado da palavra “professor”, bem como a imagem que boa parte das pessoas têm sobre essa profissão, imagem essa que foi se constituindo ao observar a reação de muitas pessoas sempre que eu mencionava o fato de ser estudante de Letras e, embora não falassem o que pensavam, as expressões faciais expressavam, de alguma forma, seus pensamentos e opiniões sobre o assunto.

Durante minha jornada acadêmica, passei a entender que é comum se perguntar se estamos no caminho certo, se de fato queremos ou temos aptidão para lecionar e, quanto mais próximos do fim da graduação, mais nos deparamos com o nível de responsabilidade que estamos carregando.

Eu coloco o ensino como a determinação que uma pessoa tem para estudar e desenvolver práticas de letramentos porque pela experiência que tive, tanto no curso quanto no Pibid, posso afirmar veemente que nem todo mundo, de modo geral, tem a pretensão de ser professor. De fato, através do convívio com meus colegas de curso, eu percebi que muitos alunos de Letras-língua inglesa acabam desistindo ainda no começo do curso, e dentre as muitas razões, eles apontaram a desvalorização da profissão no país, baixo salário, falta de interesse em seguir a carreira docente e outras preferências como mais alguns dos principais motivos.

² De acordo com a portaria Nº 83, de 27 de Abril de 2022 da Capes, Art. 1º, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Todavia, em relação aos que desejam ingressar em um curso de licenciatura, acabam se deparando com a realidade de que ser um professor implica, dentre muitas coisas, um processo de aprendizagem (pelo qual muitos se encantam) necessário para que o futuro professor adquira experiência e se torne capaz de entender a arte do ensino, pois ensinar não é simplesmente “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13).

Por causa da experiência do Pibid eu aprendi muitas lições importante e, se não fosse essa oportunidade, eu não teria me desenvolvido tanto como cidadão e profissional, não teria amadurecido de forma tão precoce, tendo em vista que geralmente esse contato com a realidade diária de um professor só acontece de fato durante o período de estágio.

No que concerne à minha experiência no Pibid, posso afirmar que as ações envolvendo tecnologia realizadas em conjunto com minha equipe me mostraram a importância e as muitas possibilidades promovidas pelo seu uso em sala de aula. Durante todo o projeto, nós passamos pelo período de capacitação e observação, para depois sermos capazes de dar boas vindas ao período de intervenção, no qual tínhamos o prazer e a responsabilidade de preparar, em alguns momentos, oficinas envolvendo o uso de tecnologia para ajudar os alunos a desenvolverem suas práticas de letramentos, bem como aprender sobre a língua inglesa.

O fato de sermos estudantes e utilizarmos a tecnologia de maneira natural no dia a dia foi uma vantagem muito boa, pois uma vez que sabíamos como usar, o próximo passo era planejar e organizar o material para as ações coletivas e oficinas com foco no digital que realizamos com a turma que estávamos acompanhando.

Dessa forma, nós mostramos a eles alguns caminhos que nós trilhamos, ao mesmo tempo em que os motivamos a estudar uma língua estrangeira, mais especificamente o inglês, utilizando os inúmeros recursos disponíveis na internet.

Após tudo o que foi dito, é importante esclarecer que o objetivo desse projeto de pesquisa nasceu de um olhar mais atento e crítico direcionado para o uso de tecnologia no ensino de língua inglesa, com foco em escola pública, algo que experienciei no Pibid, e que me fez refletir sobre a minha vivência na educação básica.

Pois desde o 8º ano do ensino fundamental até o final do ensino médio, que foram os anos mais recentes até o ano atual, eu consegui perceber que o ensino em escola pública, de forma geral, era marcado por uma carência enorme, tanto de uma estrutura de qualidade, como laboratórios de informática e biblioteca, para que os alunos tivessem acesso a uma

educação de mais qualidade, quanto de ferramentas digitais nas salas de aula, como projetores e *datashow*.

Tais recursos teriam como objetivo inovar e mostrar como a tecnologia poderia ser usada para facilitar não só aspectos da vida fora da escola, mas também servir como uma grande aliada no processo de ensino aprendizagem dentro da sala de aula, tendo em vista que há muitos materiais bons disponíveis que poderiam ser usados, juntamente com o livro didático³, para tornar as aulas mais dinâmicas e práticas, o que despertaria um interesse maior por parte dos alunos.

Dessa maneira, partindo primeiramente da minha experiência como aluno de escola pública, e no momento presente, de um futuro professor de inglês, considerando todas as experiências que vivenciei até aqui ao longo do curso de Letras língua inglesa da UFCG, e de maneira mais especial, o projeto Pibid, o objetivo geral desta pesquisa é “compreender a importância do uso da tecnologia para o ensino de língua inglesa, bem como os possíveis benefícios para professores e alunos dessa língua”.

A presente pesquisa pode contribuir para a minha formação profissional, tendo em vista que, compreendendo de maneira mais clara as possibilidades proporcionadas pelo uso da tecnologia no ensino de LI, será possível utilizá-la como uma ferramenta importante no dia a dia em sala de aula. Nesse sentido, portanto, para alcançar este objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

I. Descrever os diferentes usos de tecnologia no ensino de língua inglesa no contexto de escolas públicas em seis artigos publicados em periódicos de circulação nacional”.

II. Examinar, sob a perspectiva de letramento crítico, como a tecnologia pode ser utilizada no ensino de língua inglesa em escolas públicas.

Além desta presente introdução e das referências, este estudo está dividido em três seções: fundamentação teórica, metodologia e análise. A seção da fundamentação teórica está

³ É interessante que quando se discute sobre letramento digital e o uso das novas ferramentas digitais no ensino, muitos alunos ou professores tendem, às vezes, inadvertidamente, a descartar o livro didático, por considerá-lo desnecessário, acessório. Todavia, é importante lembrar que recursos como o livro didático podem ser muito úteis, quando bem utilizados. Nesse sentido, é inerente que educadores pensem em como fazer uso dos diferentes recursos didáticos disponíveis de maneira harmônica.

dividida em duas partes. A primeira trata do conceito de letramento digital na sociedade contemporânea do século XXI, tendo como referência Nascimento (2010), Ribeiro (2009), Pimentel (2018), Moreira (2012), Azevedo (2018), Araújo e Glotz (2009), Xavier (2011), Freitas (2010), e Azevedo (2021). A segunda parte, por sua vez, aborda o conceito de letramento crítico, partindo de um contexto mais amplo para um mais específico relacionado ao ensino de línguas. Portanto, tem como base autores como Alford (2001), Moutinho e Santos (2020), Freire (1974, 1996), Ferrari (2018), Monte Mór (2019, 2013), Tagata (2018), Mattos e Valério (2010). Gee (1996), Baynham (1995), Fogaça e Jordão (2007) e por fim, Santos e Sérgio (2013).

Todavia, com o objetivo de contextualizar a base teórica da presente pesquisa, primeiramente, discorreremos sobre o conceito de letramento digital e, em seguida, faremos uma contextualização sobre letramento crítico, tendo em vista que estes estão intrinsecamente conectados com o tema a ser desenvolvido.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Letramento digital

São notórias as inúmeras mudanças, vantagens e novas possibilidades trazidas pela tecnologia na contemporaneidade. A grande maioria das pessoas na sociedade moderna contemporânea conseguem se candidatar a vagas de emprego, receber pagamentos em suas carteiras digitais, fazer encomendas, efetuar transações, compras e vendas *online* em geral. É uma porta aberta para um novo mundo, neste caso, digital.

Todavia, como é normal se esperar, toda transformação traz consigo tanto aspectos positivos quanto frágeis, que requerem uma observação mais reflexiva, em outras palavras, novas discussões sobre como a tecnologia afeta a sociedade, refletindo direto ou indiretamente na vida das pessoas, são cada vez mais necessárias. Nesse sentido, também é necessário, sobretudo, formar uma visão ampliada sobre toda mudança, seus impactos e desafios futuros.

Dessa maneira, primeiramente, é importante salientar que, mesmo na era digital, ainda há boa parte da população brasileira considerada como “excluídos digitais”, termo esse utilizado para se referir àquelas pessoas que passaram a se relacionar com o novo mundo moderno, cheio de possibilidades, muito embora não sejam capazes de acessá-lo em sua totalidade. Os “excluídos digitais” passaram a sofrer a pressão de “ter de” empregar as novas tecnologias, “já que não basta mais ter competência apenas para lidar com o impresso” (Ribeiro, 2009, p. 16).

Ademais, a autora anteriormente citada afirma que “Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficiente em ambientes digitais” (Ribeiro, 2009, p. 30), independente de serem eles suportados por computadores ou ainda por outras tecnologias de mesma natureza.

Algo interessante sobre os excluídos digitais é que em certos casos, não são apenas alunos que fazem parte desse grupo, pois segundo Moreira (2012), muitos professores compreendem a importância da tecnologia na educação, porém ainda assim não se sentem capazes de utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, por não possuírem letramento digital.

Nesse sentido, a autora supracitada explica que a educação mediada pelas novas tecnologias continua a gerar muitos questionamentos, de maneira que algumas dúvidas transpassam a prática docente, quando se trata do uso de ferramentas tecnológicas, pois, apesar de vivermos na era digital, incentivar professores a implementar o uso de tecnologia em suas aulas ainda representa um grande desafio, principalmente quando alguns deles, buscando uma posição mais segura e confortável, adotam uma metodologia de ensino de caráter tradicionalista, que os coloca como centro do processo de ensino e aprendizagem (Moreira, 2012).

Dessa forma, relacionando o que foi dito, é possível perceber a importância, bem como a necessidade de desenvolver tais práticas de letramentos, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, principalmente quando se pensa em como a tecnologia tem sido cada vez mais utilizada no ambiente escolar, trazendo resultados positivos. O que nos leva à segunda consideração sobre a função dos novos professores. O que eles precisam aprender para se desenvolverem ainda mais, pessoal e profissionalmente, para ajudarem os alunos em suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem?

De acordo com Pimentel (2018, p. 8), as tão conhecidas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), estão mudando a forma como as pessoas se relacionam, além de impulsionar mudanças no cenário escolar, de maneira que professores e alunos podem observar as mudanças acontecendo ao redor deles:

As TDICs têm transformado de forma rápida e profunda a maneira como os indivíduos se socializam e se relacionam com o mundo à sua volta. Contudo, observa-se que esta inserção direta no cotidiano tem gerado alguns impactos na dinâmica da escola e seus segmentos, em particular na formação de estudantes e professores para o uso das tecnologias e mídias. (Pimentel, 2018, p. 8).

Segundo as considerações do autor, tal situação se dá pelo fato de que, muito embora em algumas escolas do Brasil, haja uma certa estrutura no que diz respeito a aparelhos digitais, há ainda uma ausência de conhecimento por parte dos professores, bem como a necessidade de uma formação adequada, que lhe daria bases para tornar suas aulas mais interessantes e atrativas para que os alunos se sintam, de fato, motivados para estudar.

Portanto, uma vez que se almeja mudanças positivas para o ensino público, por meio da incorporação das TDICs em sala de aula, algumas considerações precisam ser feitas, mudanças precisam acontecer. Principalmente no que diz respeito à capacitação dos professores por meio de cursos de treinamento, para que eles se tornem de fato, capazes de

entender a importância desses novos recursos ao mesmo tempo em que os implementam em sua prática pedagógica. Em outras palavras, é extremamente necessário que os professores compreendam a relação indissociável entre as teorias que fundamentam suas ações dentro do ambiente de ensino, bem como a sua prática. Só dessa forma haverá mudanças positivas em relação ao ensino, pois se os professores não buscam, ou não lhes é oferecido oportunidades de aprender e se desenvolver nessa era digital, dificilmente a realidade do período presente mudará:

Na atualidade educacional, as TDICs encontram-se muito mais no campo da potencialidade, do que da realidade. E elas só chegam a encontrar razões para serem incorporadas nas escolas e nas universidades quando as práticas educacionais são modificadas e materializadas a partir de uma formação pedagógica que possibilite aos professores melhorarem e inovarem os processos de ensino-aprendizagem (Pimentel, 2018, p. 11).

Tal discussão sobre a relação da tecnologia e ensino não passa despercebida por outros nomes da educação como Carla Moreira (2012), que em seu artigo *Letramento digital: do conceito à prática*, aborda o tema de maneira clara e concisa. Ao comentar sobre uma pesquisa realizada com alunos do ensino fundamental e médio, bem como sobre as dificuldades de implantar um laboratório de informática em uma escola pública há uma década, a autora explica que, apesar de os alunos terem um bom nível de conhecimento de como utilizar a tecnologia, um problema ainda se fazia presente, pois havia certa resistência por parte dos professores de utilizar a tecnologia de forma útil em sala de aula.

De acordo com a autora, esse impasse aconteceu por duas razões principais. Primeiramente por uma certa resistência dos professores, que não se sentiam preparados para utilizar os diferentes recursos tecnológicos que estavam surgindo, e em segundo lugar pela própria ausência de estrutura das escolas, considerando que muitas não possuíam os recursos necessários para a implementação de um ensino mais significativo com o auxílio da tecnologia.

De fato, há muitas e indiscutíveis evidências que comprovam a precariedade do ensino público brasileiro e como essa realidade acaba prejudicando o desenvolvimento dos alunos, como por exemplo, a ausência de uma estrutura escolar de qualidade que forneça aos alunos o necessário para poderem estudar e se desenvolverem, e a falta de treinamentos para o aperfeiçoamento do corpo docente, que seria de grande valia, tendo em vista os novos desafios trazidos pelo avanço da tecnologia na sociedade (Araújo, Glotz, 2009).

Tal realidade perdura e discussões ainda se fazem presentes na sociedade brasileira uma década depois da publicação do artigo mencionado acima, tendo em vista que, embora o desafio não seja mais a simples recusa do professor de utilizar ferramentas digitais com o intuito de promover aulas mais práticas e dinâmicas e despertar o interesse dos alunos em relação aos conteúdos, mas a ausência de uma formação docente mais eficiente, para que os novos professores possuam letramento digital e sejam capazes de utilizar a tecnologia em suas aulas a favor de um ensino com um potencial maior de transformação. O que seria também um processo mediado por escolas nas quais houvesse uma estrutura de qualidade, pois uma vez que não há os recursos disponíveis na escola, não seria possível para os professores utilizá-lo.

Seguindo essa linha, muito tem sido escrito e discutido no Brasil sobre o tema “Letramento Digital”, devido ao fato de esse ser um tema bastante discutido no âmbito acadêmico, seja na educação básica, ou mesmo superior. No entanto, é importante deixar claro que o termo “letramento digital” é apenas um dos muitos tipos de letramentos presentes em textos e livros publicados sobre o assunto.

Dessa forma, Ribeiro (2009, p. 24), explica que o conceito de letramento “é tão amplo e controverso quanto o que se pode expor”. Nesse sentido, a existência de um conceito único de letramento que se adequa a todas as pessoas, em todos os lugares, em todo tempo, em qualquer contexto cultural ou político, é algo que precisa ser cuidadosamente repensado, tendo em vista que não há a possibilidade de apenas um conceito abranger todas as categorias supracitadas.

Ademais, no que concerne ao termo “letramento digital” e seu surgimento, de acordo com Lima (2008, p. 216), o termo tão em voga na sociedade contemporânea começou a surgir em meados da década de 1980, principalmente com a popularização do microcomputador pessoal e o advento da internet, “embora já existisse no cenário internacional desde o final dos anos 1940”. Todavia, uma vez introduzido a período de surgimento do termo já mencionado, é importante explicar o seu significado e objetivos

Dessa maneira, Azevedo et al (2018) esclarecem que o conceito de letramento digital está relacionado ao conhecimento do uso dos inúmeros recursos informacionais, bem como da internet, com o objetivo de ler e escrever em situações diversas no ciberespaço, promovendo uma ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também no meio digital.

Além disso, “o termo abarca não apenas conhecimentos do código alfabético e regras da língua escrita”, mas também “amplia a interpretação de letramento, de maneira a incluir as capacidades de manipulação básica de hardwares e softwares”, para chegar-se, tanto à compreensão dos contextos, quanto as muitas finalidades dos textos digitais (Azevedo, et al, 2018, p. 618).

Nessa perspectiva de desenvolvimento das práticas de letramentos necessárias para o manuseio das novas ferramentas digitais, principalmente por parte dos professores, ao falar sobre letramento digital e os impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y, Xavier (2011, p.12), em seu artigo *Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y*, é bastante enfático ao concluir que esses novos cidadãos têm muito mais facilidade para se adaptar a tecnologia, visto que essas ferramentas digitais fazem parte do seu dia a dia, em comparação com gerações anteriores, que viviam em uma realidade diferente:

Esta geração tem se tornado digitalmente letrada, independentemente das atividades propostas pelas instituições escolares para esse fim, ela tem adquirido o manuseio das técnicas de uso dos aparelhos digitais cada vez mais cedo quando acessam tais aparelhos em casa. É por isso que, para essa geração, o processo de aquisição do letramento digital tem sido tão simples e natural quanto aprender a falar ou andar (Xavier, 2011, p. 12).

O autor acima citado afirma também que ao adquirir as práticas de letramentos sobre os dispositivos tecnológicos ainda na infância, a Geração Y, tem aplicado estas práticas de letramentos em suas atividades escolares, criando, mesmo que de forma indireta e pouca perceptiva em alguns casos, a expectativa de que seus professores dominem e utilizem um pouco mais de tais dispositivos tecnológicos na sala de aula. Para tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e práticas.

Por fim, é importante salientar que, na maioria dos casos, quando se discute o tema do “letramento digital”, muitas indagações vêm à mente, algumas delas estão ligadas às pessoas na sociedade. Por exemplo, como a sociedade tem lidado com a tecnologia? O que é necessário para ser considerado “letrado digital”? E quem pode ser considerado como “letrado digital”? Como é possível observar, essas indagações foram previamente discutidas durante esse projeto, todavia, em relação às duas últimas, é possível lhes acrescentar algo mais.

Dessa maneira, para Freitas (2010, p. 338), “ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso. Assim sendo, para que uma pessoa seja considerada letrada

digitalmente, é necessário que ela aprenda um novo tipo de discurso, discurso esse que em certos casos pode se equiparar com o aprendizado de outra língua.

Além disso, de acordo com Azevedo et al (2018, p. 622), “ser letrado digital é assumir mudanças no modo de ler e escrever”. Todavia, os autores ainda ressaltam que, muitas são as práticas de letramentos que compõem esta competência, como por exemplo, a percepção das pessoas de compreender que fazem parte de uma sociedade, e por meio desse contato elas podem contribuir para o desenvolvimento dela.

2.2 Letramento crítico

Observando o atual cenário brasileiro, é possível compreender que “Letramento Crítico” é um tema que vem sendo amplamente discutido pela sociedade brasileira contemporânea do século XXI, tanto em um contexto sociocultural mais abrangente, quanto em um contexto educacional mais específico como o ensino de línguas estrangeiras, principalmente no que tange ao ensino público.

Complementando essa linha de raciocínio, segundo Moutinho e Santos (2020, p. 133), a expressão “letramento crítico” teve origem na década de 1960, “a partir das contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia crítica freireana, que defende um ideal de educação que se pauta em contextos reais de aprendizagem”, nos quais os indivíduos conseguem aprender os conhecimentos necessários para sua formação.

É importante salientar que Paulo Freire, considerado um dos grandes nomes da educação brasileira, cujo estudos deram ênfase ao processo de alfabetização como prática social de uso da língua, pregando sempre a importância da aprendizagem com foco na realidade dos alunos, e a importância de se ler criticamente, isto é, observar o contexto ao seu redor de maneira mais crítica, embora não tenha escrito tendo em vista o letramento crítico voltado para um contexto mais específico de ensino de língua inglesa, seus escritos serviram, e ainda servem, como base para estudiosos interessados na área da educação e ensino crítico:

seus apontamentos, ideais e contribuições teórico-metodológicas, notavelmente, muito têm se agregado às reflexões sobre a pedagogia crítica e o ensino de língua inglesa, o que dá ainda mais crédito às postulações e estudos posteriores aos que destacam o letramento crítico no contexto de ensino de Língua Estrangeira (Moutinho; Santos, 2020, p.133).

De acordo com Ferrari (2018, p.7), o termo letramento surge em contrapartida ao termo alfabetização, considerando que essa última é muitas vezes associada com práticas escolares que enfatizam apenas a capacidade de ler e escrever, em outras palavras, diz respeito à forma como os indivíduos aprendem na escola (Soares, 2006). Nesse sentido, uma vez que o indivíduo aprende a ler e escrever, passa a ser considerado alfabetizado, o objetivo foi atingido. Porém, o autor também esclarece que essa prática apresenta limitações em relação aos resultados obtidos, uma vez que deixa de lado, por exemplo, alguns aspectos importantes relacionados à realidade dos alunos:

No entanto, essa prática não leva em consideração os contextos plurais e multilíngues dos textos apresentados, muito menos os contextos representativos dos aprendizes, assim como ignora, muitas

vezes, a capacidade dos alunos de produzir seus próprios significados (Ferrari, 2018, p. 107).

Em contrapartida, o conceito de letramento (literacy), mencionado pelo mesmo autor, amplia essa prática levando em consideração três fatores. Primeiro, as diversas culturas e línguas que sempre existiram em nossas sociedades (mais evidentes com a globalização); segundo, a variedade de textos que circulam em nossas sociedades e, finalmente, a de textos que circulam no ciberespaço.

Portanto, é evidente que para que o aprendiz faça parte da sociedade, é necessário que ele, além de saber ler e escrever, possua práticas de letramentos para que então esteja apto a ler criticamente, e a partir disso, construir seus próprios significados com base em suas vivências. Em outras palavras, é importante que cada indivíduo desenvolva as práticas de letramentos necessárias, anteriormente citadas, por meio das experiências diárias, para que ele possa ativamente fazer parte da realidade na qual está inserido, ao invés de viver passivamente.

E quando se trata de letramento crítico na contemporaneidade, percebe-se ainda mais a necessidade de que as pessoas na sociedade, de maneira geral, desenvolvam essas práticas de letramentos consideradas essenciais na era digital:

É preciso discernir, desconfiar, problematizar as fontes, as representações, os discursos, e por aí vai. O cenário em que vivemos hoje, com amplo acesso à informação e inúmeras possibilidades de conexões, urge por abordagens mais críticas de se ensinar e aprender” (Ferrari, 2018, p. 7).

Seguindo essa linha de raciocínio, Monte Mór (2019, p. 323) esclarece que o termo Letramento Crítico parte da premissa de que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”, ou seja, o primeiro entendimento que se tem é que a linguagem não é neutra, pois pode em muitos casos ser utilizada como instrumento de poder, do ponto de vista de dominação, mas também em uma perspectiva de libertação dos oprimidos de seus opressores.

Em segundo lugar, uma vez que a linguagem tem natureza política, compreende-se, portanto, que os discursos tendem a ser permeados por ideologias, independente da modalidade (oral ou escrita) e contexto em que se apresentem. Nesse sentido, de acordo com a autora, uma proposta educacional de mudança seria melhor efetivada se houvesse uma revisão inicial do trabalho de leitura nela desenvolvido.

Segundo a perspectiva de Monte Mór (2019, p. 322), “os letramentos críticos não deixam de ser uma proposta pedagógica, mas de orientação filosófico-educacional-cultural”. Ou seja, é uma abordagem que não se limita a fornecer apenas métodos pedagógicos, mas busca promover uma compreensão mais ampla das relações entre a linguagem, a cultura e a sociedade, desenvolvendo também nos alunos a prática da reflexão, para que assim eles sejam capazes de analisar e transformar a realidade sociocultural, em vez de apenas reproduzir conhecimentos e práticas dominantes tão difundidos na sociedade contemporânea.

Além disso, a autora ainda ressalta que os letramentos críticos acabam agregando mais suporte teórico no desenvolvimento de um trabalho mais profundo sobre expansão de perspectivas, principalmente na era digital, quando a sociedade se encontra diante de mudanças constatáveis como o fenômeno da globalização e a ampliação da comunicação e da linguagem por meio da tecnologia digital.

Ademais, conforme esclarecido pela autora, as mudanças epistemológicas “representam mudanças que levam à revisão e ampliação, por exemplo, de perspectivas sobre linguagem, comunicação, cultura, diversidade, poder, construção de conhecimento, construção de sentidos, formas de participação e interação, agência, cidadania, língua, cultura e diversidade cultural” (Monte Mór, 2019, p. 323).

Seguindo uma linha de raciocínio semelhante, Monte Mór (2013) argumenta que, embora os números e os crescentes debates voltados para a educação na sociedade moderna e contemporânea frequentemente foquem na necessidade do desenvolvimento de práticas de letramentos como o desenvolvimento crítico, considerado essencial para a vivência em uma sociedade que enfrenta desafios de fenômenos como a globalização e a presença da tecnologia, muito antes de ser possível observar os fenômenos citados, já havia certa expectativa no que concerne ao desenvolvimento crítico dos indivíduos:

Mas, no que se refere aos sinais da necessidade de criticidade na formação, as legislações, por exemplo, há muito advogam por uma educação ou por escolas que se preocupem com o desenvolvimento de cidadãos críticos. Mais recentemente, essa constatação é observada no grande interesse pelos estudos sobre letramentos críticos, reconhecendo-se que a criticidade é um antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacional (Monte Mór, 2013, p. 31).

Além disso, a autora ainda explica que dentre os resultados apresentados pela instituição internacional de avaliação educacional, no inglês (PISA), encontra-se a informação de que grande parte dos leitores pesquisados demonstra dificuldades na síntese do conteúdo

de suas leituras, bem como na construção de sentidos e visão crítica, o que de certa forma é acrescentado pelos novos estudos de letramentos, reforçando, portanto, “a percepção da necessidade de ampliação no enfoque crítico da educação/dos letramentos (Monte Mór, 2013, p. 32).

Somando-se às considerações feitas anteriormente, Monte Mór (2013, p. 33) esclarece que “a referência ao ser crítico permite vários entendimentos”, dos quais dois são expostos pela autora. Dessa forma, enquanto o primeiro, considerado um dos mais frequentes, associa o desenvolvimento crítico com a escolaridade, pregando a ideia de que a crítica se situa em patamares altos da escala de estudos; o segundo, por sua vez, tem relação com a capacidade de percepção crítica que os cidadãos têm sobre a sociedade na qual estão inseridos, capacidades essas que não dizem respeito necessariamente aos altos níveis de escolarização; muito embora variem de indivíduo para indivíduo, considerando que cada um possui vivências diferentes, e que essas vivências tendem a influenciar diretamente na visão que eles têm do lugar no qual estão inseridos.

Uma última consideração feita pela autora diz respeito ao fato de a crítica ser essencial ao pensar ou idealizar um projeto que busque investigar, revisar e ampliar dentre tantas coisas, currículos, epistemologias, conceitos de linguagem e cidadania, a relação escola-sociedade e as relações entre professores e alunos, bem como suas identidades (Monte Mór, 2013).

No que concerne a uma perspectiva de ensino de línguas segundo o letramento crítico, Tagata (2018) argumenta que tanto professores, quanto alunos são vistos como ativamente engajados na produção de sentidos. Dessa forma, de acordo com o autor, “isso estaria relacionado com a importância de valorizar tanto a capacidade dos professores, quanto a dos alunos de fazer conexões entre suas interpretações às comunidades sócio-históricas de que fazem parte” (Tagata, 2018, p. 6).

Em outras palavras, esses dois agentes seriam capazes de admitir a possibilidade de interpretações diversas, provindas de suas visões de mundo e experiências de vida, partindo das experiências comuns do dia a dia, até aquelas vividas fora do contexto cotidiano, de maneira a atribuir novos sentidos a textos que, de outra forma, passariam despercebidos.

Tal pensamento vai ao encontro do pensamento de Alford (2001), uma vez que nessa perspectiva, o letramento crítico visa uma mudança de paradigma na sociedade, promovendo a inclusão social de grupos marginalizados, aqueles cuja voz não é ouvida, por serem considerados, dentre muitas coisas, iletrados e incapazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Concomitantemente a essa visão, ao discutir sobre uma área mais específica como o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Mattos e Valério (2010) esclarecem que de acordo Savignon (2001), na essência da abordagem comunicativa, os alunos aprendem a LE para interpretação, expressão e negociação de significados, porém, sob uma perspectiva de letramento crítico, eles aprendem a língua, materna ou estrangeira, para transformar a si mesmos, e conseqüentemente a sociedade, se assim lhes convier. “Para o ensino comunicativo (EC), a língua é um instrumento de socialização; e para o letramento crítico (LC), ela é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social” (Mattos, Valério, 2010, p. 139).

Ademais, ainda segundo Mattos e Valério (2010, p. 141), “o LC tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional”. Nesse sentido, compreende-se que sob a perspectiva do LC, a língua assumiria um caráter libertador, tendo em vista que seria através do controle e da crítica aos significados presentes no discurso, bem como pela criação de um discurso alternativo que se daria a construção do cidadão consciente (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, apud Mattos; Valério, 2010, p. 139).

Tal discussão se torna ainda mais importante à luz dos escritos de Paulo Freire, o qual em seus escritos frequentemente aborda a relação entre a leitura da palavra da palavra e leitura do mundo, sempre deixando claro que essa última precedia a primeira, no sentido de que servia como apoio para a qualquer construção de conhecimento dos indivíduos em sociedade.

Além disso, Freire também esclareceu que a aprendizagem da palavra do opressor poderia livrar o indivíduo de uma situação de marginalidade e ignorância, e torná-lo capaz de tomar decisões e posições que viessem a transformar sua triste realidade de inferioridade, pois o conhecimento da “verdade” o tornaria verdadeiramente livre da opressão, opressão essa muitas vezes imperceptível por grande parte da população (Freire, 1970).

Tal pensamento também é partilhado por Gee (1996, p. 16), que afirma que “ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito à relação de poder e interesse”. De maneira ainda mais reflexiva, Baynham (1995, p. 18) explica que o termo “criticamente letramento” está intrinsecamente relacionado àqueles indivíduos engajados “em práticas sociais em que a linguagem é o instrumento para que se desenvolva um posicionamento crítico”.

Nesse sentido, com base nos três últimos autores supracitados, é possível inferir que é imprescindível que todo cidadão observe o que acontece ao seu redor e reflita sobre as

inúmeras formas de opressão enraizadas na sociedade. E trazendo essa discussão para um contexto de ensino de LI em escola pública, cabe aos professores dessa língua, trabalhar com diversos materiais didáticos que ajudem os alunos a desenvolverem uma visão crítica sobre a realidade na qual eles estão inseridos, isto é, da qual fazem parte, o que pode ser feito através de discussões coletivas organizadas dentro da sala de aula, podendo elas serem levantadas pelo professor ou pelos próprios alunos.

Ademais, é relevante ressaltar a importância desse momento de discussão e reflexão entre alunos e seu professor, tendo em vista que além de fortalecer o vínculo entre docente e discentes, o que seria um ponto positivo para o processo de ensino e aprendizagem, pois contribuiria também para uma relação mais próxima entre a família e a instituição de ensino, o que é um dos objetivos principais da educação.

Essa aproximação contribuiria muito para a formação pessoal e profissional tanto dos alunos quanto dos professores. Ambas as partes teriam a oportunidade de, de forma coletiva, durante as aulas, pensar a sociedade, como ela se comporta, ponderando e levantando questionamentos críticos, o que finalmente os levaria a compreender melhor as relações de poder e interesse presentes na sociedade em que estão inseridos.

A respeito disso, o autor a ser citado faz uma crítica muito construtiva sobre o caráter assistencial do letramento crítico, uma vez que por meio dele é possível enxergar o que não está tão visível aos olhos, a exemplo de determinados contextos sócio-políticos e educacionais, bem como pode ser considerado como uma ferramenta de transformação usada por aqueles que desejam alcançar novos objetivos e promover equidade social:

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizadas, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso. (Carbonieri, 2016, p.133).

No que diz respeito à relação entre letramento crítico e o fazer pedagógico do professor de LI, Santos e Sérgio (2013, p. 2) em seu artigo *o letramento crítico e o ensino de*

inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada, esclarecem que “esse questionamento parece trazer fortes implicações não somente em relação à própria preocupação do professor em querer saber como tal abordagem o ajudará a melhorar sua própria prática”, mas também aponta para uma discussão importante sobre o ensino de língua inglesa, que na contemporaneidade encontra-se ainda dividido em dois, a saber, entre o desenvolvimento de práticas de letramentos e as competências essenciais para a vida escolar do aluno, e a necessidade do desenvolvimento da consciência do aluno, para que assim ele consiga se posicionar criticamente na sociedade da qual ele faz parte.

Ademais, ao discutir sobre a criação de cadernos pedagógicos e cadernos de textos, com o objetivo de fornecer aos professores, orientações flexíveis e adaptáveis a diferentes contextos de ensino de LE, Fogaça e Jordão (2007, p. 87), esclarecem que a concepção que eles têm de ensino de LE os leva a considerar “tanto as realidades locais como regionais, nacionais e globais”, pois acreditam que “as três se complementam e estão intimamente relacionadas”, tendo em vista que o que acontece nas esferas globais pode interferir diretamente nas esferas locais.

Tal reflexão se mostra de um caráter crítico de ensino de línguas, considerando a proximidade do seu discurso com a pedagogia libertadora defendida por Freire (1996), a qual enxerga o aluno como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, pois, de acordo com o autor, a docência inexiste sem a discência, o que seria denominado pelo educador como “dodiscência”:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo (Freire, 1996, p. 13).

Por fim, Mattos e Valério (2010, p. 146), ao discutirem em seu artigo sobre a necessidade de multiletramento tendo em vista uma sociedade digitalizada, explicam que “o letramento crítico visa à inclusão do indivíduo no mundo”, todavia, para que o aprendiz, efetivamente faça parte da sociedade contemporânea globalizada, bem como atuar dentro e sobre ela, ele precisa ter acesso às diferentes modalidades e dimensões da linguagem e da tecnologia atual.

3 METODOLOGIA.

Este capítulo, em que objetivamos apresentar a metodologia a ser utilizada na pesquisa, está estruturado em três seções: 3.1) Classificação da pesquisa; 3.2) Objeto de análise; e 3.3) Procedimentos de análise.

3.1 Classificação da pesquisa

De acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa é a atividade nuclear da Ciência que possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, além de ser caracterizada como um processo permanentemente inacabado. Além disso, a pesquisa científica pode ser classificada mediante alguns critérios, por exemplo, quanto à sua abordagem e ao seu delineamento.

Desse modo, a presente pesquisa monográfica seguirá uma “abordagem qualitativa” (cf. Silveira; Córdova, 2009, p. 31), considerando que um dos objetivos específicos propostos é examinar os diferentes usos da tecnologia em seis artigos publicados em seis periódicos de circulação nacional, entre o período de 2012 a 2024, analisando e comparando as propostas dos autores no que concerne ao ensino de LI por meio da tecnologia.

No que concerne ao tipo de pesquisa, a presente pesquisa será classificada como bibliográfica, pois, de acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 74), esse tipo de pesquisa é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, podendo ser constituídos principalmente de livros e artigos científicos, monografias, dissertações, teses, entre outros.

Ademais, ainda de acordo com os autores supracitados, em relação a esse tipo de pesquisa, é essencial que o professor se lembre de que não se trata de uma mera repetição do que já foi dito e escrito sobre um determinado assunto, pois de maneira análoga aos outros tipos de pesquisa, a bibliográfica exige do pesquisador uma “reflexão crítica sobre os textos consultados e incluídos na pesquisa” (Moreira; Caleffe, 2009, p. 74).

3.2 Objeto de análise

No que diz respeito ao nosso objeto de estudo, é importante contextualizá-los brevemente. O primeiro artigo analisado foi publicado pela revista *Polifonia*⁴, no ano de 2012, que aborda, de maneira geral, o tema do uso de ferramentas digitais no ensino de línguas.

A revista mencionada foi criada em 1993; segue um fluxo contínuo e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), do Instituto de Linguagens /Universidade Federal de Mato Grosso, e atualmente está classificada pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em Qualis A3⁵.

O segundo artigo foi publicado pela revista *Palimpsesto*⁶, datado do ano de 2020, abordando o tema do ensino de língua inglesa mediados pelo uso tecnologia. A revista possui publicação com periodicidade quadrimestral, e está atualmente avaliada como Qualis B1 pela Capes (quadriênio 2017-2020).

O terceiro artigo, publicado pela revista *The Specialist*⁷, no ano de 2024, apresenta o uso da plataforma *Kahoot* para elaborar duas atividades realizadas em uma unidade didática de ensino de inglês como LE, tendo como objetivo principal analisar o potencial da referida plataforma para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, seguindo a perspectiva de Carl Rogers. A referida revista, classificada em Qualis-A3, é uma publicação semestral com volumes publicados de junho a julho, e de agosto a dezembro. É aberta para colaborações de todas as partes do país e do exterior, e abrange assuntos relacionados às diferentes áreas da linguagem na Linguística Aplicada.

O próximo artigo incluído foi publicado pela *Revista do GEL*⁸, em 2020, e apresenta as considerações de dois autores sobre a aplicabilidade das novas ferramentas digitais na aprendizagem de língua inglesa, que buscam identificar como os jogos eletrônicos, por exemplo, podem contribuir para esse processo. A revista supracitada, classificada como Qualis-A2, é uma publicação do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, de periodicidade quadrimestral.

O quinto artigo selecionado foi publicado no periódico eletrônico *Letras em Revista*⁹ em 2018. Trata-se de um periódico atualmente classificado como Qualis-B2 com publicação semestral do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

⁴ Link para acesso à revista: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia>

⁵Todas as revistas consultadas estão avaliadas com base neste mesmo quadriênio citado.

⁶ Link para acesso à revista: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto>

⁷ Link para acesso à revista: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/about>

⁸ Link para acesso à revista: <https://revistas.gel.org.br/rg>

⁹ Link para acesso à revista: <https://letrasemrevista.uespi.br/index.php/inicio/about>

Por fim, o sexto artigo selecionado foi publicado pela revista *Temática*¹⁰ no ano de 2024. A referida revista é uma publicação mensal de Comunicação e áreas afins (interdisciplinar), destinada à publicação de artigos científicos de pesquisadores da graduação e da pós-graduação (graduandos, graduados, mestrandos, mestres, doutorandos, doutores e pós-doutores). Fundada em 2004, tem conceito Qualis-B3 da Capes e atualmente está integrada ao NAMID - Núcleo de Arte, Mídia e Informação Digital, do Curso de Comunicação em Mídias Digitais

Escolhemos esses artigos levando em consideração alguns critérios, como o período de tempo, tendo em vista que fizemos pesquisas com o objetivo de encontrar e selecionar textos atuais sobre o uso de tecnologia no ensino de língua inglesa em escolas públicas brasileiras. Também levamos em consideração os artigos em si, se seriam de fato úteis para incluirmos na pesquisa, isto é, se eles poderiam ser articulados com os nossos interesses específicos na presente pesquisa, e, em terceiro lugar, pela boa avaliação dos periódicos. Fizemos buscas por palavras-chave como: Ensino de inglês, tecnologia e uso de tecnologias no ensino de língua inglesa em escolas públicas, até chegarmos aos artigos selecionados.

3.3 Procedimentos de análise

No que concerne aos procedimentos de análise, foi realizada uma leitura desses seis artigos selecionados, com o objetivo de compreender quais foram os procedimentos seguidos nos textos para abordar o tema do uso de tecnologia no ensino de inglês; se foram utilizadas ferramentas digitais como aplicativos, sites ou materiais em formato digitais, bem como os objetivos e as considerações finais dos autores, isto é, quais os resultados observados após o uso de tecnologia no ensino de inglês.

¹⁰ Link para acesso à revista: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica>.

4 APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS

Artigo 1

No primeiro artigo analisado *O mesmo vinho em novas garrafas? Aprendendo inglês com o moodle*, o autor William Mineo Tagata, doutor em estudos linguísticos e professor associado da Universidade Federal de Uberlândia, aborda o tema das tecnologias digitais no processo de ensino de língua inglesa.

Dessa forma, é descrito que o autor utilizou a referida plataforma para criar atividades para alunos de um curso de Letras-língua inglesa, fazendo uma avaliação imparcial dos pontos positivos e frágeis, tendo como base o *feedback* dos alunos e, claro, de suas próprias impressões.

No que se refere à parte metodológica do artigo, são citadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), para tratar da inclusão social embasando um projeto de letramento crítico, permitindo desenvolver o conhecimento dos modos culturais de uso da linguagem. O autor cita Copes e Kalantzis (2000), com o intuito de enfatizar que o conhecimento dos modos culturais de uso da linguagem são muito importantes, tendo em vista que isso permite expandir os repertórios cultural e linguístico para que se possa ter acesso a uma gama mais ampla de recursos institucionais e culturais. Por fim, dentre outros trabalhos citados pelo autor, observa-se o conceito de aprendizagem colaborativa, apontado por Paiva (2010) como um dos diferenciais dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

Ademais, em se tratando de ferramentas utilizadas pelo autor, é descrito que entre as ferramentas disponíveis na plataforma virtual de aprendizagem, o “questionário de avaliação”, o “glossário” e o “fórum” foram os mais utilizados no *Moodle* das disciplinas que ele lecionava, a saber: “*língua inglesa: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral e habilidades integradas com ênfase na produção oral*”.

O autor pontua que, no caso da primeira disciplina, uma nova atividade de *listening*, acompanhada por um arquivo de áudio em formato MP3, era postada a cada semana, além das questões de compreensão oral. Esse processo se repetiu por dez semanas; os alunos tinham uma semana para fazer a atividade, as quais eram respondidas em inglês. Algo interessante a pontuar é que essas atividades podiam ser postadas até duas vezes, o que acontecia com

bastante frequência considerando erros gramaticais e a dificuldade dos alunos na compreensão das gravações em áudio; sobre isso, o autor comenta a seguir:

As dificuldades na realização dos exercícios, bem como os erros cometidos por alunos, eram comentados durante as aulas presenciais, e justificavam a inclusão de arquivos em Word no Moodle com explicações gramaticais e exercícios extras, e a indicação de links onde os alunos pudessem esclarecer suas dúvidas. Ao final das atividades, os alunos eram convidados a usar o recurso “glossário” para inserir definições de novas palavras que tivessem aprendido ao realizar os exercícios na plataforma, ou ao ler os textos recomendados pelo professor. (Tagata, 2012, p. 48).

Finalizada essa parte referente à primeira disciplina, o autor introduz informações sobre a segunda e última. Nesse sentido, é dito que a segunda disciplina assemelhava-se à primeira, pois trazia, semanalmente, por um período de dez semanas, uma série de atividades complementares a serem realizadas individualmente pelos alunos.

Dessa forma, tendo em mente o foco da disciplina, isto é, a produção oral na língua-alvo, o autor explica que usou frequentemente a ferramenta “fórum”, no qual os alunos podiam postar suas gravações em áudio, com até três minutos, feitas através de programas como por exemplo, *Windows Movie Maker*; em que abordassem os temas selecionados pelo professor e discutidos no ambiente presencial (haja vista que, como ressaltado pelo autor, essa ferramenta era utilizada para complementar as aulas presenciais). Além disso, é descrito que cada aluno deveria ouvir gravações postadas por, pelo menos, dois de seus colegas e gravar comentários sobre essas postagens, postando-as no mesmo fórum em seguida.

Após isso, o autor informa que, a duas semanas do término dos dois cursos presenciais, ele pediu que os alunos respondessem um questionário, expressando suas opiniões sobre as atividades realizadas na plataforma selecionada durante os dois semestres, bem como suas contribuições para seu aprendizado da língua inglesa. Foram quatro as questões propostas, tanto para a primeira quanto para a segunda disciplina.

Por fim, no que concerne às considerações finais do autor, é relatado que, se por um lado as opiniões dos alunos sobre a contribuição do *Moodle* para seu aprendizado de inglês foram animadoras, porque revelaram o desenvolvimento de conhecimento sistêmico da língua por parte dos alunos, por outro lado, foi possível notar a necessidade de aprimoramento do letramento digital deles.

Tal aspecto frágil foi notado devido aos muitos casos de alunos que não conseguiram acessar os comentários do professor e visualizar o desempenho deles nas atividades realizadas

na plataforma; segundo o autor, pelo simples fato de não saberem como fazê-lo. Diante do presente caso, o autor pontua que, uma possível solução para o problema seria a realização de um *workshop* no início do curso, para que dessa forma os alunos pudessem de fato aprender a como utilizar as diferentes ferramentas dentro da referida plataforma, contribuindo também para o desenvolvimento do letramento digital dos discentes.

Todavia, por meio dos comentários postados pelos alunos, o autor reconhece a necessidade do letramento digital de sua parte enquanto professor e pesquisador, tendo em vista que, segundo Paiva (2010), as experiências de aprendizado em redes colaborativas acabam retirando o professor da posição de centralidade, a qual geralmente ocupa nos ambientes tradicionais de ensino como o detentor do conhecimento, e o colocam no nível dos alunos, passando a assumir o papel de aprendiz.

Ademais, o autor esclarece que sua experiência com a utilização do *Moodle* representou uma oportunidade significativa de aprendizado, principalmente no que tange ao seu letramento digital, pois ficou notório o potencial da plataforma no processo de ensino-aprendizagem. Porém, o autor exemplifica outras atividades que poderiam ter sido feitas e outras abordagens que poderiam ter sido seguidas:

Contudo, talvez fosse melhor elaborar atividades mais adequadas ou próximas do universo das novas tecnologias digitais através da internet; poderiam ter sido planejadas atividades baseadas em vídeos disponibilizados em sites como o YouTube, por exemplo. Esse tipo de recurso representaria um diferencial em relação às atividades tradicionalmente executadas em ambientes presenciais de ensino de língua inglesa, justificando a realização desse tipo de atividade em um AVA, e não em ambiente presencial, como muito bem observado por um dos alunos anteriormente. Além disso, é preciso reconhecer a falta de mais atividades colaborativas, em que os alunos pudessem interagir entre si, por exemplo, lendo e comentando as respostas de colegas; com exceção das ferramentas “glossário” e “fórum”, em que os alunos podiam ler, ouvir e comentar as postagens feitas por colegas, somente o professor tinha acesso a todas as postagens. (Tagata, 2012, p. 56).

Finalmente, o autor faz duas últimas considerações. A primeira em relação à seleção dos conteúdos a serem estudados pelos alunos e a segunda sobre a avaliação da produção. Dessa maneira, o autor esclarece que tanto a seleção de conteúdos quanto a avaliação das atividades realizadas pelos alunos ficou exclusivamente a cargo do professor, pois apesar de a plataforma possuir recursos que poderiam descentralizar o poder do docente e encorajar a construção de um conhecimento distribuído por meio de atividades com um maior caráter

interativo e colaborativo, é perceptível que o autor não conseguiu aproveitar essas possibilidades, isto é, o autor não está convicto de que conseguiu atingir esse objetivo, tendo em vista que ele mesmo reconhece isso.

A partir disso, o autor traz à tona uma citação de Lankshear e Knobel (2003) sobre a necessidade de uma revisão de mentalidade, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, justamente para ilustrar essa prática, pois mesmo com toda a tecnologia disponível à disposição da educação, é essencial rever os caminhos pelos quais é possível promover uma educação mais efetiva, caso contrário, será possível apenas ver o “mesmo vinho em novas garrafas”, isto é, haverá uma prevalência “dos paradigmas característicos dos processos de ensino e aprendizagem tradicionais, com o professor como principal detentor do conhecimento a ser transmitido aos alunos” (Tagata, 2012, p. 56).

Em último lugar, o autor esclarece que não é o objetivo de seu artigo, criticar abertamente o ambiente tradicional de ensino, haja vista que, assumindo tal postura ele estaria contribuindo para a chamada “demonização da sala de aula tradicional” (Paiva, 2010), pois, como colocado pela autora, experiências boas e más acontecem em qualquer ambiente de aprendizagem, independente de ser um ambiente presencial ou virtual.

Ademais, de acordo com o autor, uma boa postura a ser adotada por todos que fazem a educação seria a de manter-se aberto aos desafios e às revisões que os AVAs nos convidam a fazer, além de “pensar em educação e conhecimento enquanto categorias de uma *weak thought*” (Vattimo, 2004, apud Tagata, 2012, p. 57), que prega o ideal de que experiências de mundo como a verdade e a justiça precisam ser concebidas como parciais, de maneira que elas sejam sempre passíveis de crítica e de revisão, para que o entendimento sobre educação ou conhecimento esteja “sempre aberto a reformulações como aquelas desencadeadas pelas novas tecnologias” (Tagata, 2012, p. 57).

Artigo 2

No segundo artigo analisado, *Aperte start para começar: os jogos digitais na aprendizagem de língua inglesa*, dos autores Fabielle Rocha Cruz e Jacques de Lima Ferreira, observa-se que o objetivo principal é “descrever como se relacionam a aprendizagem de língua, o letramento digital e os jogos digitais” (Cruz; Ferreira, 2020, p. 148). Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, os autores

apresentam cinco jogos diferentes, propondo o uso deles para atender também às necessidades de outras disciplinas, assumindo uma postura interdisciplinar.

No que concerne ao aporte metodológico, os autores recorrem a Gee (2017), Prensky (2006) e Castells (2007) para discutir sobre as mudanças que têm ocorrido nas relações construídas em sala de aula, bem como nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, devido a presença constante da tecnologia na sociedade moderna e contemporânea (na qual boa parte dos alunos encontram-se hiperconectados), e a importância dos *games* para a aprendizagem (Gee, 2017; Prensky, 2006; Magnani 2015; Zacchi, 2017).

Passadas essas considerações sobre a contextualização do artigo e a base que respaldou o trabalho dos autores, insta iniciar a parte referente aos jogos digitais que foram analisados pelos autores para trabalhar a língua inglesa em um contexto real de sala de aula.

Nesse sentido, o primeiro jogo proposto foi o *Cities: Skylines*, lançado em 2015 pela empresa *Paradox*. Esse jogo, que foi lançado principalmente para computador e *consoles*, tem o objetivo de simular a realidade, pois através dele é possível construir estradas e tudo que envolve o desenvolvimento de uma cidade real. Algo interessante sobre o jogo é que a depender do jogador, os moradores dessa cidade terão uma vida tranquila e feliz, ou o oposto.

Apesar de o jogo ser desenvolvido para apenas um jogador, isto é, sem um modo *multiplayer*, há a possibilidade de contornar essa barreira. Por exemplo, por se tratar de um jogo que tem um certo potencial para promover discussões e estratégias que exigem reflexão, o professor pode dividir os alunos em duplas ou grupos, permitindo que eles pensem e, ao final do processo, produzam uma apresentação, uma discussão ou mesmo um texto para expressar seus pontos de vista a respeito do processo de construir e manter uma cidade.

De acordo com a perspectiva dos autores, nesse jogo, a língua é vista como uma necessidade, considerando que é por meio de mensagens que aparecem escritas na tela que a população se comunica com o jogador/aluno. É importante pontuar que o jogo não dispõe de recurso de voz, o que é um fator que não contribui para o desenvolvimento da produção ou compreensão oral da língua inglesa durante as aulas. Nesse hiato, cabe ao professor o papel de mediador, ajudando os alunos a conversarem e discutirem o que está acontecendo no jogo.

Além disso, é descrito que o jogo *Cities: Skylines* promove a interdisciplinaridade, pelo fato de gerar discussões sobre diversas áreas do conhecimento:

No aspecto interdisciplinar e no uso da língua como meio, *Cities: Skylines* oportuniza discussões de geografia e ciências biológicas, uma vez que lida com questões de poluição, distribuição de setores de

residência, comércio e industrial, energia renovável e não renovável. Também pode trazer uma discussão valiosa para a matemática, ao envolver quantificação, preços e empréstimos financeiros para o melhor gerenciamento da cidade. (Cruz; Ferreira, 2020, p. 160).

Por fim, outros dois pontos mencionados pelos autores estão relacionados, em primeiro lugar, ao fato de o jogo não ser limitado, pois não tem nível e nem depende de longas horas de jogo. Em segundo lugar, por ser considerado um jogo livre, ou seja, pode ser jogado por pessoas de todas as idades, e essa situação propicia uma ótima oportunidade para os professores o incluírem em suas aulas, desde as turmas do ensino fundamental, e proporcionar a interação dos alunos no jogo.

Um segundo jogo apresentado pelos autores para o ensino da língua inglesa é *Overcooked! 2*, lançado no ano de 2018 para computador e console pelo *Team17*. Nesse jogo, os jogadores precisam administrar, de maneira coletiva, uma cozinha, tendo que lidar com diferentes fatores como o tempo, clientes famintos e desenvolver práticas de letramentos importantes e divertidas para solucionar os problemas que venham surgir.

Conforme descrito pelos autores, há uma história por trás desse jogo que pode ser explorada pelo professor, além de ter também níveis baixos de dificuldade, sem a necessidade de usar o tempo inteiro da aula para concluir a fase. Ademais, por se tratar de jogo cooperativo, “ele permite que até quatro jogadores dividam a cozinha em situações inusitadas, cozinhando para pessoas de diferentes nacionalidades e, até mesmo, monstros” (Cruz; Ferreira, 2020, p. 161).

Do ponto de vista dos autores, a língua inglesa é um recurso indispensável dentro do jogo, tendo em vista que é por meio dela que os alunos se comunicam. Por exemplo, uma vez que os jogadores precisam manter contato e trabalhar coletivamente, eles devem seguir certos comandos como: “*give me, pass me, come here, help, help him*”, o que promoveria um ensino mais significativo da língua inglesa através de um momento lúdico, no qual os alunos aprenderiam determinado conteúdo de maneira mais prática e ativa.

Uma última consideração feita pelos autores é sobre o caráter interdisciplinar do jogo; por meio de ingredientes e receitas variados, os alunos são expostos a conteúdos de história; geografia e ciências biológicas, que podem ser apresentados, de maneira que eles podem entender “a origem de alguns pratos, a questão dos ingredientes escolhidos e o caráter saudável deles” (Cruz; Ferreira, 2020, p. 161).

O terceiro jogo apresentado pelos autores é o jogo *Orwell*, que é baseado na obra de George Orwell, publicada pela *Fellow Traveller* em 1984, que acaba tendo uma boa relação

com a literatura. Conforme descrito, o referido jogo, lançado em 2016 para computadores, propõe uma simulação da literatura ao trazer a história do livro através de uma realidade em que o jogador/aluno é parte do controle da população. Embora o jogo esteja alinhado com o uso de obras do autor em muitas escolas, é dito que ele é considerado, pelo *Entertainment Software Rating Board*¹¹ (ESRB) um jogo direcionado para um público mais maduro, haja vista sua linguagem mais informal e com muitas gírias, o que pode ser uma melhor alternativa para trabalhar com alunos do ensino médio.

Nesse sentido, tal jogo poderia ser utilizado pelos professores para permitir que os alunos tivessem sua própria experiência com a história, além de posteriormente poderem discutir suas experiências no jogo e relacioná-las com as ideias presentes no livro. Outra possibilidade interessante mencionada está ligada ao fato de o jogo abordar questões morais, tanto do jogador/aluno, quanto dos personagens na história, como é esclarecido a seguir:

Outro ponto interessante que pode ser abordado por meio da língua são questões de caráter filosófico e sociológico, uma vez que o game aborda muitas indagações morais, tanto do jogador, quanto dos personagens presentes na narrativa. A língua pode ser usada como meio de interpretar e discutir essas reflexões criticamente e em contexto, pois requer muita astúcia por parte do jogador para entender quem são os culpados reais no contexto do jogo (Cruz; Ferreira, 2020, p. 153).

O penúltimo jogo apresentado pelos autores é o *Don't Starve Together*. Sendo lançado em 2013 pela *505 Games*, o jogo está disponível tanto para computadores quanto para celulares e consoles, sem apresentar nenhuma dificuldade para o seu acesso. O referido jogo possibilita aos jogadores a oportunidade de jogarem juntos para conseguirem vencer seus medos e enfrentar os desafios para sobreviverem por mais um dia e não morrerem de fome.

Dessa forma, sendo um jogo de caráter cooperativo, os jogadores precisam trabalhar em equipe para encontrar a melhor maneira de cultivar frutas, evitar que monstros os ataquem, ao mesmo tempo que usam os recursos disponíveis na natureza para suportar até o inverno. De acordo com o ESRB, esse jogo é destinado para adolescentes, todavia, segundo a perspectiva dos autores, ele também poderia ser utilizado para turmas dos anos finais do ensino fundamental II, abordando pontos gramaticais como os verbos modais e frases no presente perfeito.

¹¹ É a considerada a organização que analisa, decide e coloca as classificações etárias indicativas para jogos eletrônicos comercializados na em alguns países da América do Norte.

Ademais, segundo os autores, também é possível articular o jogo com disciplinas diferentes como matemática, geografia, química e biologia, pois usando a língua como uma ferramenta criadora, os alunos podem conceber objetos que os auxiliem no processo de sobrevivência; processo esse que envolve ter cautela com o tempo na produção das plantas; observar o uso do esterco para fertilizar as plantas; vigiar o lugar onde ficam as flores, tendo em vista que não renascem, e por fim, evitar queimadas que podem destruir todo seu progresso. Além disso, um último fator ressaltado pelos autores está relacionado ao fato de o jogo não ter nível, o que configura uma boa oportunidade para o professor incentivar os alunos a encontrarem formas de sobreviver às primeiras noites no jogo e refletir de maneira crítica sobre cada decisão tomada, bem como sobre as consequências delas para o grupo.

Finalmente, os autores apresentam o último jogo como proposta para a utilização em sala de aula de língua inglesa. Dessa forma, é apresentado o jogo *The Sims 4*, considerado um dos jogos mais famosos do mundo, por meio do qual é possível integrar/agrupar praticamente todas os componentes curriculares com sua jogabilidade simples, prática e imersiva.

Como explicado pelos autores, o jogo, publicado pela *Electronic Arts* no ano de 2014, promove uma experiência semelhante à vida real, considerando que nele os jogadores podem vivenciar situações familiares, abordagens de questões sociais, além de educação financeira, animais de estimação, estações do ano, etc. Muito embora, como no caso do jogo *Cities: Skylines*, já mencionado neste texto de Cruz e Ferreira (2020), esse jogo seja configurado para apenas um jogador, é possível explorar muitas outras situações em conjunto.

Além disso, o jogo também trabalha o conceito de interdisciplinaridade, pois, por meio do conhecimento adquirido em disciplinas como química e biologia, o jogador/aluno pode se tornar um cientista que inventa o elixir da imortalidade, ou um médico que trabalha com micróbios. Cada uma dessas possibilidades traz ideias que os alunos conhecem em sala.

Ademais, também é possível explorar as áreas de ciências da natureza e exatas, pois através desses conhecimentos os alunos podem construir casas e mobiliá-las, refletindo sobre possibilidades de como administrar suas economias; comprar uma cama melhor sem dinheiro e outras indagações que poderiam ser levantadas pelo professor para ajudar os alunos a comparar suas ações dentro do jogo com a vida real.

Outro aspecto mencionado pelos autores é que, uma vez que o objetivo do jogo é simular a vida, partindo da infância até a terceira idade, há uma rica variedade no vocabulário, o que significa que, embora a língua inglesa não seja o foco do jogo, ela precisa ser utilizada nesse ambiente imersivo para que a interação entre usuários e jogo seja bem sucedida.

Uma última consideração feita pelos autores trata da questão da criação dos personagens dentro do jogo. Conforme descrito, cada jogador tem liberdade para criar seu personagem de acordo com suas preferências, isto inclui, tons de pele; questões físicas como magreza e obesidade, presença de cicatrizes; uso de acessórios como aparelho dentário e questões relacionadas com o gênero do personagem. Segundo os autores, essa possibilidade contribui para a inclusão dos alunos na vida real, considerando que o jogo promove discussões que muitas vezes são excluídas dos livros didáticos.

Além disso, os autores apontam para a importância de promover discussões como as trazidas pelo jogo, em sala de aula, tendo em vista o aumento de casos de alunos que sentem-se inseguros na sociedade na qual estão inseridos:

Ademais, com a oportunidade de criar o personagem que se quer, questões raciais e discussões a respeito dos direitos femininos podem ser trazidas como uma contribuição também, tudo por meio da língua inglesa. Já que o jogo permite criar uma mulher negra, mãe solteira de dois filhos – que é uma realidade no Brasil –, com o incentivo do professor, os alunos poderiam passar por um exercício de empatia e entender como é a vida dessas pessoas, marginalizadas social e economicamente (Cruz; Ferreira, 2020, p. 166).

Em relação às considerações finais dos autores, uma das menções feitas é que os jogos citados não foram desenvolvidos para fins educativos, o que de certa forma acaba tornando-os ainda mais autênticos e contextualizados, principalmente por trazerem temas e promoverem reflexões que contribuem muito para o desenvolvimento do aluno como um cidadão que interage com sua realidade ao mesmo tempo que a molda.

Ademais, é dito que, pensando em como trabalhar com a língua, nenhum deles têm a necessidade de ensinar a língua, porém, “entreter, instigar e permitir que o aluno/jogador interaja com os conteúdos curriculares sem sequer notar que é um momento de aprendizagem” (Prensky, 2007; Gee, 2017 apud Cruz; Ferreira, 2020, p. 166).

Além disso, os autores explicam que a função do professor para esses jogos não é de jogador ou participante, mas de mediador, ao permitir que os alunos sejam imersos na experiência, e se o professor porventura for considerado um imigrante digital, é provável que ele sinta um pouco mais de dificuldade para colocar tal proposta em prática, todavia, uma vez vivenciando o jogo, será possível entender sua mecânica.

Além do exposto, os autores esclarecem que, apesar de o uso de tecnologias na educação ser um assunto comum, ainda há muito a ser discutido, incluindo a questão das

línguas, e ressaltam a importância de continuar inovando, principalmente no que diz respeito ao método utilizado, para que a educação torne-se ainda mais efetiva, atrativa, prazerosa e inclusiva:

Mesmo com o progresso considerável, ainda há a presença marcante de antigos métodos e abordagens, que já não condizem mais com a realidade dos alunos. Com a leva dos professores imigrantes digitais, os nativos digitais chegam em sala e se deparam com as velhas práticas, incabíveis para um mundo em que os recursos tecnológicos estão por todas as partes. É preciso inovar, transformar a educação em um momento prazeroso, que o aluno se sinta participante e sujeito de tudo o que aprender. Só assim é possível avançar no objetivo de criar alunos que sejam cidadãos, que façam a diferença e deixem sua marca no mundo (Cruz; Ferreira, 2020, p. 167).

Para concluir, os autores discorrem sobre mais três pontos. Primeiramente, é esclarecido que não se deve excluir as velhas práticas, sob a premissa de que elas não têm mais utilidade na sociedade moderna e contemporânea, o que precisa é que os métodos tradicionais sejam repensados para os novos alunos, tendo em vista que são eles, os “nativos digitais”, que ditam o ritmo de sua aprendizagem, haja vista que é por esse meio que eles conseguem aprender e se desenvolver de maneira mais natural e efetiva, aprendendo não apenas línguas estrangeiras, mas todas as outras disciplinas curriculares, o que acontece principalmente por causa de seu letramento digital.

Em segundo lugar, é descrito que, com o objetivo de encontrar uma aplicação dos jogos digitais na realidade educacional, o presente artigo apresentou a relação entre a aprendizagem mediada por jogos digitais, DGBL¹², e os games na aula de língua inglesa. Dessa forma, uma vez estabelecida a relação destes com o letramento digital, os autores explicam que é possível utilizá-los como um recurso para enriquecer o processo de ensino aprendizagem, mas não para substituir o professor (Cruz; Ferreira, 2020, p. 168).

Em último lugar, os autores explicam que, incluindo também os aspectos frágeis da proposta de utilizar alguns jogos apresentados em seu artigo, é que todos eles são pagos, porém, também é ressaltado que o uso deles em sala de aula de LI pode ser visto como um investimento, tendo em vista que eles permitem uma exploração bastante ampla dos papéis sociais, das diferentes realidades e dos questionamentos morais.

¹² DBGL é a sigla para DOSBox Game Launcher, um aplicativo gratuito e de código aberto que funciona como uma interface gráfica (front-end) em Java para o DOSBox. Ele ajuda a organizar e executar jogos antigos que rodam no emulador DOSBox em diferentes sistemas operacionais.

Além disso, no que concerne à aplicação dessa proposta, o papel do professor não sofre variação, pois é apenas necessário que ele, uma vez considerado imigrante digital, busque ter contato com os jogos digitais para que ele possa ser capaz de preparar suas aulas, criando propostas adequadas, para que dessa maneira “o foco dado ao jogo possa promover esse espaço de troca e contexto, que a língua tanto necessita para se desenvolver (Cruz; Ferreira, 2020, p. 169).

Artigo 3

No terceiro artigo analisado, *Vivenciando inglês com Kahoot*, as autoras¹³ Maria Aparecida Gazotti-Vallim, doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; Silvia Trentin Gomes, doutora e Mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, e Cynthia Regina Fischer, doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, abordam o uso da plataforma *Kahoot* para elaborar duas atividades realizadas em uma unidade didática de ensino de inglês como LE, tendo como objetivo principal analisar o potencial da referida plataforma para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, seguindo a perspectiva de Carl Rogers.

Sobre a contextualização do trabalho, as autoras afirmam que o *Kahoot* foi escolhido com intuito de utilizar um recurso tecnológico interativo que se apropriasse de elementos dos jogos, isto é, da gamificação, para motivar e engajar os alunos no processo de aprendizagem do inglês. Além disso, é esclarecido que as duas atividades foram aplicadas em três aulas de sessenta minutos para duas alunas de dez a quinze anos e tiveram como objetivo descrever características físicas e da personalidade de duas pessoas famosas indicadas pelos aprendizes (Gazotti-vallim; Gomes; Silva, 2017).

No que diz respeito à fundamentação teórica do artigo, é feita referência a Bottentuit (2012) e Woly nec (2010), sobre a utilização de dispositivos móveis como recursos didáticos para o ensino-aprendizagem (mobile learning) que podem contribuir para a melhoria de muitas práticas pedagógicas existentes; a Huizinga (2012); Zimmeerman (2004) e a Heinch et

¹³ As três pesquisadoras apresentadas concluíram seus estudos da pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

al (2002) sobre as diferentes concepções de jogo, e por fim, a Roger (1969) sobre o conceito de aprendizagem significativa.

Iniciando a parte referente à plataforma utilizada, segundo descrições das autoras, o *Kahoot* é uma plataforma digital *on-line* bastante interativa que utiliza elementos dos jogos a partir dos quais é possível criar jogos educativos com diversas perguntas de múltipla escolha às quais vídeos, imagens e outros elementos podem ser adicionados. Além disso, para jogar, não há a necessidade de que os alunos tenham uma conta ou façam o *download* do jogo, pois eles podem participar através de um código de acesso gerado no site. Os jogos podem ser jogados em duplas ou em grupos. Os três tipos de atividades disponibilizadas são: *quiz*, *discussion e survey*, como explicado a seguir pelas autoras:

A tipologia *quiz* consiste em perguntas de múltipla escolha que podem variar desde questões de interpretação de texto (oral ou escrito) até revisão de vocabulário, gramática, conceitos etc. Nessa tipologia, o *feedback* é imediato, pois a resposta certa é apresentada logo depois que todos os jogadores clicarem em suas respectivas opções. Já por meio da *discussion* é possível elaborar uma pergunta também de múltipla escolha, para a qual não existe uma única resposta correta. Essa tipologia é utilizada para fomentar o debate em sala de aula. Por fim, a tipologia *survey* funciona como uma enquete, levantando opiniões dos participantes acerca de um determinado assunto (Gazotti-Vallim; Gomes, Fischer, 2017, p. 7).

No que diz respeito às atividades realizadas, conforme mencionado pelas autoras, foram desenvolvidas como parte de uma unidade temática que tinha como objetivo descrever pessoas famosas. Desse modo, as duas alunas participantes da pesquisa tiveram que dizer a profissão de uma pessoa; descrevê-la fisicamente, seus traços de personalidade e falar um pouco sobre sua rotina. Tais atividades, segundo pontuado pelas autoras, foram realizadas com o intuito de revisar o conteúdo que havia sido apresentado em aulas anteriores, de maneira mais lúdica e motivadora.

Dessa maneira, a primeira atividade realizada utilizou um gráfico com algumas ilustrações e vocabulário relacionados à descrição física de pessoas; um vídeo clipe da música “Chandelier”, interpretada pela cantora australiana Sia, acompanhado de quatro fotos da artista. Essa foi a escolha de uma das alunas de 10 anos. Nesse sentido, as alunas assistiram ao vídeo clipe para analisar as características físicas da cantora, e a música em si não foi o foco da atividade, mas sim o vocabulário.

Além disso, é esclarecido que a atividade era composta por seis perguntas (muito embora apenas cinco foram apresentadas) envolvendo as características físicas da artista,

porém, para cada uma das perguntas uma foto era adicionada, mas sem mencionar o nome da cantora em questão, considerando que era esperado que elas identificassem sem dificuldades de quem se tratava.

A segunda atividade foi semelhante à primeira, a única diferença foi em relação ao foco, pois se a primeira atividade focava as características físicas das pessoas, a segunda buscava trabalhar vocabulário relativo a traços de personalidade. Além disso, a música escolhida pela aluna de quinze anos foi “Treat you better”, do cantor Canadense Shawn Mendes. De maneira geral, as autoras explicam que a música retrata a vida de uma adolescente que sofre maus tratos, tanto físicos quanto psicológicos do namorado, ao mesmo tempo que um segundo rapaz tenta ajudá-la a sair dessa situação e namorar com ele.

Nesse sentido, as autoras ressaltam que durante a reprodução do vídeo clipe, as legendas foram ativadas para que as alunas pudessem entender sobre o que a música tratava, de maneira que a compreensão da ideia central da música ocorreu por meio da compreensão escrita, não oral (Gazotti-Vallim; Gomes, Fischer, 2017).

Por fim, passada essa primeira parte da atividade, as alunas tiveram a oportunidade de começar a jogar. Assim sendo, de maneira similar à primeira atividade, o objetivo principal era responder a cinco questões, sobre o que foi retratado no vídeo sobre as personalidades dos participantes, e três questões relacionadas ao assunto da música.

Em relação às considerações finais, primeiramente é dito que um dos questionamentos que as autoras fizeram a respeito da utilização do recurso utilizado foi se ele realmente contribuiria para uma aprendizagem significativa, o que ficou comprovado que sim, pois ainda que as autoras tenham expressado dúvida se as atividades propostas por meio do uso do jogo digital foram além de perguntas de múltipla escolha que poderiam ser feitas por meio de material impresso (Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017), elas relatam em seguida que as duas atividades realizadas de fato serviram de base para uma proposta de inserção da tecnologia no ensino de inglês, ao mesmo tempo que contribuíram para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, aprendizagem essa que difere de certa forma daquela que geralmente acontece em um ambiente menos estruturado, no qual não há a disponibilidade desses recursos digitais para serem usados.

Em segundo lugar, as autoras relatam que foi possível notar que as atividades criadas a partir das escolhas das próprias alunas configurou-se como uma aprendizagem significativa, haja vista que as estudantes tiveram a oportunidade de sentirem-se mais envolvidas com o

conteúdo por estarem vendo e estudando algo sobre um assunto que elas entendiam com propriedade e que também gostavam muito.

Em terceiro lugar, outro fator mencionado está relacionado ao fato de que, ao utilizarem um jogo educacional digital, as alunas ficaram mais motivadas, devido a sensação de curiosidade e descoberta, e além disso, o desafio não se tratava apenas da realização das atividades, mas também do processo de jogar para realizar as atividades de maneira reflexiva e estratégica, o que também envolveu um certo nível de competição entre as alunas, considerando que um placar aparecia na tela enquanto jogavam (Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017).

Ademais, as autoras esclarecem que foi possível notar que as atividades realizadas também contribuíram para a participação ativa das alunas em seus respectivos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que havia o feedback imediato fornecido pelo jogo, o qual era disponibilizado de forma lúdica por meio de respostas automáticas, que mostrava a pontuação. Segundo as autoras, essa situação estimulou as alunas a refazer as atividades, buscando aumentar a pontuação através de mais acertos, e que isso não teria acontecido se as perguntas de múltipla escolha fossem apresentadas como *quiz* em um material impresso.

Finalmente, as autoras afirmam que é possível concluir que as atividades apresentadas nesse trabalho não só criaram a oportunidade para a aprendizagem significativa através da língua em um contexto real, como também incentivaram a construção de novos conhecimentos mediados pela gamificação no *Kahoot*. Todavia, um aspecto frágil também é mencionado no trabalho. Segundo as autoras, embora as atividades propostas tenham fornecido uma oportunidade para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, foi possível notar que as questões ficaram, de certa forma, restritas ao conhecimento factual.

Dessa maneira, é relatado que uma terceira atividade que promovesse a reflexão sobre o assunto abordado na música apresentada na atividade 2 foi proposta. Partindo dessas considerações, as autoras concluem ressaltando a necessidade e a relevância da realização de “pesquisas com foco não apenas na utilização do jogo digital *on-line* em si como recurso para o ensino-aprendizagem, mas como ferramenta para o desenvolvimento de uma aprendizagem crítico-reflexiva” (Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017, p. 14).

Artigo 4

O quarto artigo analisado *O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua Inglesa*, de Fernando Wagner da Costa Silva, graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Faculdade de Tecnologia do Nordeste no ano de 2015, e Pâmela Freitas Pereira Toassi, doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2016, apresenta as considerações dos autores sobre a aplicabilidade das novas ferramentas digitais na aprendizagem de língua inglesa, que buscam identificar como os jogos eletrônicos, por exemplo, podem contribuir para esse processo.

Dessa forma, primeiramente os autores esclarecem que, em seu trabalho, será abordada a história dos jogos eletrônicos, bem como sua evolução, conceito, características e usos, com o intuito de identificar os possíveis benefícios provenientes desse hábito para a aprendizagem de um segundo idioma. Será discutido como os jogos eletrônicos podem promover a aproximação dos alunos à língua inglesa por meio da apresentação do jogo *Scribblenauts Unlimited*, como uma alternativa para essa abordagem.

Além disso, os autores irão analisar possibilidades do uso de jogos eletrônicos no contexto educacional como uma ferramenta capaz de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de LI. Por fim, será apresentado dados coletados através de uma pesquisa realizada com 46 pessoas sobre o uso de jogos eletrônicos no processo de aprendizado de inglês, os quais revelaram que esses recursos podem contribuir de maneira significativa para esse processo, uma vez que podem promover a ampliação de vocabulário e desenvolvimento da habilidade de leitura.

Passadas essas considerações iniciais, os autores discorrem sobre as questões concernentes ao uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem, e fazem referência a Prensky (2007) e Gee (2007) sobre o caráter motivador dos jogos para os alunos; a Diesel; Baldez; Martins (2017) sobre a perspectiva das Metodologias Ativas, na qual o aluno exerce um papel central na sua aprendizagem, e a Grandó (2000) sobre as vantagens e desvantagens da utilização dos jogos em contexto de ensino-aprendizagem.

Após apresentarem algumas considerações sobre a história dos jogos eletrônicos na parte metodológica do artigo, os autores enfatizam, na seção *Vantagens que os Jogos Oferecem na Aprendizagem da Língua Inglesa*, que um elemento bastante relevante nos jogos

é a interatividade, considerando que, ao interagirem com o jogo por meio de decisões, eles fazem com que uma série de eventos aconteça. Dessa forma, é possível observar a frequente necessidade de ler e interpretar as instruções dadas para que o jogador possa então avançar no jogo.

Além disso, em se tratando de jogos on-line, esse nível de interatividade tende a ser ainda maior, pois há muitas situações nas quais o jogador pode pedir ajuda e colaborar com outros jogadores. Nesse sentido, os autores olham para esse aspecto de maneira reflexiva como sendo algo que pode auxiliar na aprendizagem da língua, haja vista que sendo o inglês um idioma muito utilizado por jogadores de diferentes países, essa interação por meio dos jogos acaba contribuindo de maneira significativa para a aprendizagem de língua inglesa (Silva; Toassi, 2020).

Após a exposição da fundamentação teórica desenvolvida pelos autores, é feita uma breve apresentação do jogo utilizado. Nesse sentido, o jogo *Scribblenauts Unlimited* é considerado um jogo no qual os jogadores/alunos precisam usar o raciocínio para resolver os problemas que surgem, claro, tudo voltado para o entretenimento. No referido jogo, os jogadores conseguem controlar o personagem, chamado Maxwell, o qual precisa resolver inúmeras situações usando seu caderno mágico. Dessa maneira, os jogadores só precisam escrever o que gostariam que aparecesse na tela que o item surgiria para ajudar na solução do problema.

Ademais, outra informação sobre o jogo está relacionada ao fato de ele apresentar mais de quatrocentos objetivos e mais de vinte e cinco mil palavras à disposição do jogador, incluindo não apenas substantivo, mas também adjetivos. Tal constatação representa um número significativo de palavras que podem ser assimiladas de maneira mais natural e efetiva pelos alunos, haja vista que elas aparecem dentro de um contexto prático. Por fim, os autores explicam que os elementos presentes no *game* podem incentivar a criatividade do jogador, tendo em vista que há a possibilidade de resolver os diversos problemas apresentados de diferentes formas.

Além disso, ainda é possível ampliar o vocabulário do estudante, pois ao se depararem com situações nas quais é necessário utilizar uma palavra específica, os alunos poderiam recorrer ao dicionário, e nos casos em que uma palavra tem mais de um significado, o jogo possui opções de desambiguidade, além de apresentar “opções de palavras com escrita aproximada a que o jogador escreveu” (Silva; Toassi, 2020, p. 267).

No que concerne às considerações finais dos autores, é dito que, através dos dados extraídos por meio da pesquisa, foi possível chegar a conclusão de que o uso de jogos eletrônicos pode contribuir de maneira positiva para a aprendizagem de inglês, principalmente em se tratando da ampliação do vocabulário e no desenvolvimento da habilidade em leitura.

Ademais, foi possível verificar que os entrevistados acreditam que os videogames podem auxiliar bastante no processo de ensino e aprendizagem, julgando que esse recurso poderia ser usado como uma ferramenta de apoio para o ensino e aprendizagem do idioma, tendo em vista fatores anteriormente mencionados como motivação, por se tratar de um jogo, o que conseqüentemente traz consigo a gamificação; melhor assimilação de vocabulário através das situações semelhantes ao cotidiano dos alunos e, claro, maior eficiência no desenvolvimento da habilidade de leitura, haja vista que enquanto jogam, a habilidade de leitura se torna essencial para que eles compreendam o que as situações requerem deles. Finalmente, os autores concluem afirmando que os jogos eletrônicos podem ser muito úteis para motivar os alunos na escola, uma vez que os motiva a participar das atividades, aproximando-os da língua-alvo.

Além disso, é através desses momentos que os alunos têm a oportunidade de colocar em prática o conhecimento adquirido, o que é um certo tipo de exercício que os estudantes desenvolvem determinados aspectos do idioma. Nesse sentido, “esta é uma área que oferece muitas possibilidades para novas explorações e pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira que merece maiores investigações”. (Silva; Toassi, 2020, p. 281).

Artigo 5

No quinto artigo analisado, *Duolingo como uma ferramenta para aperfeiçoar a escrita do vocabulário no inglês como língua estrangeira*, publicado em 2018 no periódico *Letras em Revista*, as autoras Gloubéria Maria Bezerra de Sousa, graduada em Licenciatura plena em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Ceará; Lídia Amélia de Barros Cardoso, doutora em Linguística pela UFC e Pâmela Freitas Pereira Toassi, doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2016, se propõem a investigar a eficiência do aplicativo/jogo *Duolingo* como um uma ferramenta para ajudar no aprendizado do inglês como LE.

Nesse sentido, é esclarecido que o presente trabalho analisado “teve como foco a melhoria do conhecimento do vocabulário na habilidade escrita”, e que “os participantes envolvidos para a coleta de dados consistiram em um grupo controle”, grupo A, com cerca de vinte e oito alunos do sexto ano, dos quais onze eram meninas e dezessete meninos, e um grupo B, com cerca de vinte e três alunos também do sexto ano, com onze meninas e doze meninos, estando todos entre a faixa de dez a treze anos de idade.

Passada essa contextualização do trabalho, as autoras iniciam a base teórica que fundamenta seu texto fazendo alusão aos PCNs (2000), sobre como a presença constante da tecnologia no ensino de línguas vem impulsionando cada vez mais adaptações nas práticas pedagógicas para melhorar a qualidade do aprendizado de conteúdos no ambiente escolar; a Prensky (2001) e Shrum e Glisan (2010), sobre a concepção de nativo digital e imigrante digital, termos usados para se referir aos alunos do século XXI e aos professores que não tiveram a mesma experiência. Por fim, é feita referência novamente a Shrum e Glisan (2010) sobre a relevância de incorporar ferramentas tecnológicas em aulas de língua inglesa, tendo em vista que elas são profícuas pelo fato de trazerem novos desafios e oportunidades de uma maneira mais eficiente.

No que diz respeito à metodologia, as autoras explicam que o trabalho desenvolvido em escola pública no Estado do Ceará, mais precisamente em Fortaleza, configura-se como uma pesquisa do tipo pesquisa-ação, segundo a perspectiva de Thiollent (2005), uma vez que se trata de uma ação que envolve não apenas o professor, mas também os alunos durante uma aula autêntica, isto é, é um tipo de pesquisa na qual pesquisadores e participantes trabalham de maneira colaborativa. Além disso, é salientado que o trabalho desenvolvido teve como objetivo central comparar a compreensão dos alunos sobre o assunto abordado antes e depois das realizações das aulas, para então analisar os benefícios promovidos pelo Duolingo no aprendizado de vocabulário em língua inglesa.

Dessa maneira, as autoras ainda esclarecem que a coleta de dados aconteceu por meio de quatro momentos, a saber: *diagnóstico*, no qual os alunos responderam a um questionário composto por doze questões, sendo cinco questões abertas e cinco questões fechadas para que fosse verificado o conhecimento prévio deles sobre a ferramenta já mencionada, além de observar o nível de inglês de cada um deles; *preparação de planos*; onde é dito que o livro didático escolhido pela escola foi o *Way to English*, da editora Ática, destinado para o sexto ano do ensino fundamental II, e que os planos preparados seguiram uma sequência estabelecida, a saber: *Warm-up*, termo usado para se referir ao momento usado para

contextualizar o assunto a ser trabalhado e despertar o interesse dos alunos, e por fim, *banco de vocabulário*, o qual consistia de um conjunto de doze palavras que foram escritas no quadro branco e cujo significado foi explicado por meio de vídeos e imagens divertidas, e os exercícios.

Por fim, é mencionado o pré-teste, o qual consistia em nove questões de múltipla escolha para examinar o conhecimento de vocabulário dos alunos, e o pós-teste, para o qual foram usadas as mesmas questões do pré-teste, tanto para o grupo A quanto para o grupo B. De acordo com as autoras, esses dois testes foram aplicados para ambos os grupos para descobrir qual deles teria um melhor desempenho.

No que concerne às considerações finais, é esclarecido pelas autoras que os resultados da pesquisa realizada mostraram que o uso do Duolingo como uma ferramenta de aprendizado de vocabulário ajuda não apenas na aprendizagem de novas palavras, mas também desempenha um importante papel no aspecto motivacional, tendo em vista que os alunos demonstraram mais interesse em aprender inglês usando o aplicativo. Nesse sentido, o trabalho realizado pelas autoras vai ao encontro de outros estudos realizados que comprovam a eficácia do uso da tecnologia no processo de ensino aprendizagem de línguas, conforme afirmado por Shrum e Glisan (2010).

Ademais, as autoras pontuam que, apesar dos resultados positivos, também é importante explicar que há algumas limitações para o uso de recursos digitais em sala de aula. Dessa maneira, o primeiro fator mencionado está relacionado, de maneira geral, ao cronograma, pois, uma vez que as escolas exigem que os professores sigam um plano de curso, não há muito tempo extra para ser destinado à utilização de recursos adicionais ou realização de outros tipos de atividades.

Além disso, também é dito que, embora os livros didáticos selecionados pelas escolas tragam sugestões de atividades para praticar vocabulário, as restrições causadas pelo tempo acabam influenciando diretamente nas práticas do professor, o que resulta na maioria das vezes em aulas expositivas. Nesse sentido, tal situação exposta acaba por favorecer as imposições do currículo, porém limita bastante o aprendizado dos estudantes.

Por fim, as autoras explicam que não é o objetivo do seu trabalho colocar o Duolingo como um substituto para as práticas tradicionais de ensino, mas sim mostrar que essa ferramenta pode ser muito utilizada para complementar as aulas, pois apesar de os alunos não terem expressado interesse no formato de aula expositiva, as explicações tradicionais são importantes para complementar o aprendizado. Dessa forma, a sugestão dada pelas autoras é

que os professores encontrem um método equilibrado, no qual seja possível ministrar aulas de maneira expositiva, seguidas de atividades utilizando o Duolingo para reforçar o vocabulário trabalhado de uma maneira mais prazerosa e atrativa, contribuindo para um desempenho maior dos alunos nas aulas de inglês (Sousa; Cardoso; Toassi, 2018).

Artigo 6

No sexto artigo analisado *O uso do jogo Bamboozle no ensino de inglês como língua adicional*, as autoras Tatiana Ramalho Barbosa, mestra em jornalismo pelo programa de pós graduação em jornalismo da Universidade Federal da Paraíba; Katarina Queiroga Duarte, mestra em Tradução pela Universidade de Coimbra, e Rosana Costa de Oliveira, doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, buscam demonstrar como os jogos digitais podem ser utilizados nas aulas de LI. Dessa forma, para atingir tal objetivo é dito que o estudo apresenta uma proposta de intervenção com a aplicação do jogo digital *bamboozle* em uma escola de idiomas.

No que concerne ao referencial teórico utilizado para fundamentar o trabalho desenvolvido pelas autoras, é possível encontrar referências a três trabalhos desenvolvidos. Por exemplo, é citado Mccrindle e Fell (2021) sobre a concepção de Geração Alpha e a importância de utilizar jogos na educação desses jovens; Santaella (2022) a respeito de como os jovens do século XXI estão cada vez mais conectados com o mundo digital e de como essa realidade impacta diretamente na maneira como eles absorvem informações e se envolvem com a educação, e Coscarelli e Ribeiro (2017) sobre o conceito de Letramento Digital.

Dessa maneira, após essas considerações iniciais, é introduzida a metodologia referente ao trabalho desenvolvido. Nesse sentido, as autoras esclarecem que o estudo realizado caracteriza-se como uma pesquisa-ação com a utilização, de acordo com Stinger (2014), considerando que duas aulas foram realizadas duas atividades pautadas no Letramento Digital em uma turma composta por dez alunos de uma escola de idiomas na cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba.

Ademais, conforme relatado pelas autoras, os alunos que estavam no nível B2, como orienta o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR¹⁴) tiveram que criar,

¹⁴ CEFR é um padrão internacional que descreve níveis de proficiência em um idioma, dividido em seis níveis (A1 a C2) e aplicável a qualquer língua. Ele geralmente é usado para avaliar e descrever as competências de um falante, servindo como um referencial para a aprendizagem.

de maneira coletiva, um jogo dentro da plataforma *Bamboozle*. Além disso, as autoras explicam que a eficácia da utilização da referida plataforma foi avaliada por meio de um questionário entregue aos alunos, com o objetivo de coletar suas percepções a respeito da experiência de aprendizado ao longo das aulas.

A respeito das partes do trabalho, é esclarecido que a atividade realizada na plataforma mencionada foi a primeira, pois foi escolhida para testar o conhecimento dos alunos sobre os adjetivos formados pelos sufixos ABLE e IBLE, que por sua vez era o assunto a ser estudado conforme o cronograma. Dessa forma, é relatado que a turma foi dividida em três grupos, que deveriam a partir daquele momento escolher números de um a dezesseis para completar frases com o adjetivo que acreditam ser o mais apropriado, e caso acertassem, o grupo ganharia a quantidade de pontos relativos ao número selecionado.

No momento em que o jogo terminou, a professora encarregada pelas aulas iniciou a partir dos erros cometidos pelos alunos, a etapa conhecida como *Teach*, proveniente da técnica TTT (test, teach and test), para elucidar questões e introduzir o tema gramatical sobre uso dos sufixos em inglês. As autoras explicam que a sequência didática terminou com o *test final*, para o qual a professora entregou um envelope com alguns verbos que os alunos deveriam usar para criar frases, transformando-os em adjetivos com os sufixos “able” e “ible”.

Conforme salientado pelas autoras, ao final da atividade realizada pelos alunos em grupo, cada time foi desafiado a criar seu próprio jogo utilizando a mesma plataforma, para que fosse revisado o conteúdo trabalhado naquela unidade, além de contribuir para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos, “fazendo-os usar a mesma plataforma para criar jogos no ambiente virtual”, no qual eles tendem a ser mais passivos, e dar mais destaque aos alunos, possibilitando que eles se tornassem protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Por fim, no que diz respeito à segunda aula, realizada na semana seguinte, é relatado que as equipes foram encarregadas de aplicar o jogo com os outros dois times. Dessa forma, é descrito que os pontos foram contabilizados e a pontuação de cada time foi somada com a da atividade anterior. Nesse sentido, foi dessa maneira que os três assuntos gramaticais (adjetivos, prefixos e sufixos) foram trabalhados, e os jogos funcionaram como uma espécie de revisão e reforço do conteúdo, como será esclarecido a seguir.

Portanto, no que concerne às considerações finais, as autoras esclarecem que, considerando a proposta da pesquisa de promover o protagonismo do aluno, estimulando-os a ativarem seus conhecimentos prévios e impulsionando seu letramento digital através da

plataforma de jogos *Bamboozle*, que foi utilizada em duas aulas consecutivas em uma turma de inglês como Língua Adicional de uma escola de idiomas, é possível observar que os objetivos foram alcançados. Dessa maneira, as autoras explicam que foi através das respostas dadas pelos alunos no questionário aplicado, bem como pela participação deles durante as aulas que foi possível chegar a tal consideração.

Ademais, é feita uma reflexão sobre como a sociedade costuma questionar o tempo que os alunos passam utilizando os aparelhos digitais. Todavia, é explicado que essa é a realidade daqueles denominados como geração *Z* e *Alpha*, e que não há mais como impedir que eles continuem fazendo isso, de maneira que se faz necessário que as instituições de ensino procurem caminhos mais efetivos para mostrar aos alunos como utilizar a tecnologia como uma aliada no processo de aprendizagem, não apenas de línguas, mas também dos outros componentes curriculares.

Além disso, as autoras afirmam que o *Bamboozle* é uma das ferramentas que pode contribuir bastante para esse processo, haja vista que o depoimento dos alunos colaborou para a constatação da relevância dos jogos digitais para ensinar, reforçar e revisar os conteúdos trabalhados, além de incentivar o protagonismo dos alunos, embora nem todos que estão diretamente envolvidos com a educação partilhem do mesmo ponto de vista.

Nesse sentido, as autoras concluem sua reflexão ao afirmar que a situação anteriormente mencionada talvez seja uma das lacunas que ainda não foram resolvidas, pois uma vez comprovada a utilidade das TICs, qual o motivo para essa resistência de utilizar esses recursos nas salas de aula? Dessa forma, as autoras apontam para a necessidade de outros estudos que ajudem a encontrar respostas para a presente questão.

Após a apresentação dos seis artigos selecionados para essa pesquisa, organizamos abaixo uma tabela contendo um resumo com as principais informações de cada um deles, como autores, revista na qual foram publicados e a avaliação segundo a CAPES:

Tabela 1 - Artigos analisados

	Título	Autor	Revista	Classificação
Artigo 1	O Mesmo Vinho Em Novas Garrafas? Aprendendo Inglês com o Moodle.	William Mineo Tagata.	Polifonia.	Qualis A3.
Artigo 2	Aperte Start Para Começar: Os Jogos Digitais na Aprendizagem de Língua Inglesa.	Fabielle Rocha Cruz e Jacques de Lima Ferreira.	Palimpsesto.	Qualis B1.
Artigo 3	Vivenciando Inglês com Kahoot.	Maria Aparecida Gazotti-Vallim; Silvia Trentin Gomes; Cynthia Regina Fischer	The Specialist.	Qualis A2.
Artigo 4	O Papel Dos Jogos Eletrônicos Na Aquisição De Língua Inglesa	Fernando Wagner da Costa Silva; Pâmela Freitas Pereira Toassi.	Revista do GEL.	Qualis A2.
Artigo 5	Duolingo como Ferramenta para Aperfeiçoar a Escrita do Vocabulário no Inglês como Língua Estrangeira.	Gloubélia Maria Bezerra de Sousa; Lídia Amélia de Barros Cardoso; Pâmela Freitas Pereira Toassi.	Letras em Revista.	Qualis B3.
Artigo 6	O uso do jogo Bamboozle no ensino de inglês como língua adicional.	Tatiana Ramalho Barbosa; Katarina Queiroga Duarte; Rosana Costa de Oliveira.	Revista Temática.	Qualis B3.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

5 DISCUSSÃO

A fim de atingir os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, a saber: “Avaliar e comparar os usos da tecnologia em sala de aula de LI no contexto de escola pública”, e “Investigar, sob a perspectiva de letramento crítico, a forma como a tecnologia pode ser utilizada no ensino de LI em escolas públicas”, é relevante contextualizar e resumir, de maneira mais sucinta e objetiva, os objetivos e as considerações finais dos seis trabalhos resumidos anteriormente. Sendo assim, a seguir, de maneira cronológica, faremos uma comparação dos seis artigos, intercalando de dois em dois e fazendo breves considerações sobre eles.

Dessa maneira, no primeiro artigo analisado *O mesmo vinho em novas garrafas? Aprendendo inglês com o moodle*, o autor William Mineo Tagata, busca, por meio do uso do aplicativo *Moodle*, trabalhar a língua inglesa com os alunos de um curso de letras língua-inglesa.

Primeiramente, o autor esclarece que o aplicativo utilizado se mostrou uma ferramenta muito útil no processo de ensino e aprendizagem de LI, considerando que por meio do aplicativo os alunos tinham a oportunidade de não apenas observar o desenvolvimento deles na língua inglesa, mas também de interagir com os trabalhos dos colegas de turma, o que de certa forma contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de trabalho em grupo.

Em segundo lugar, é mencionado a importância de desenvolver o Letramento Digital, tanto por parte dos alunos quanto por parte do professor pesquisador. Em relação aos alunos, pelo fato de terem tido certa dificuldade para acessar comentários do professor dentro da plataforma, e em relação ao professor porque essa experiência promoveu uma mudança de paradigma, uma vez que o autor explica que, após a pesquisa, foi possível enxergar outras atividades que poderiam ter sido realizadas, bem como outras abordagens que poderiam ter sido seguidas para atingir os objetivos estabelecidos.

Ademais, uma última consideração feita pelo autor, tem relação com o uso da tecnologia na contemporaneidade, pois apesar da sua ampla disponibilidade, é imprescindível repensar os caminhos pelos quais seja possível promover um ensino mais eficaz, caso contrário, será possível apenas observar o “mesmo vinho em novas garrafas”, isto é, haverá uma prevalência “dos paradigmas característicos dos processos de ensino e aprendizagem

tradicionais, com o professor como principal detentor do conhecimento a ser transmitido aos alunos” (Tagata, 2012, p. 56).

No segundo artigo *Aperte start para começar: os jogos digitais na aprendizagem de língua inglesa*, os autores Fabielle Rocha Cruz e Jacques de Lima Ferreira, têm o objetivo de “descrever como se relacionam a aprendizagem de língua, o letramento digital e os jogos digitais” (Cruz; Ferreira, 2020, p. 148). Dessa forma, para atingir o objetivo proposto, os autores apresentam cinco jogos diferentes, propondo o uso deles para atender também às necessidades de outras disciplinas, assumindo uma postura interdisciplinar.

No que concerne às considerações finais, os autores pontuam que os jogos citados/selecionados/apresentados, a saber: *Cities: Skylines*; *Overcooked! 2*; *Orwell*; *Don't Starve Together*, e *The Sims 4*, não foram desenvolvidos para fins educativos, o que de certa forma acaba tornando-os ainda mais autênticos e contextualizados, principalmente por trazerem temas e promoverem reflexões que contribuem muito para o desenvolvimento do aluno como um cidadão que interage com sua realidade ao mesmo tempo que a molda, além de possibilitarem “a prática contextualizada da língua, a flexibilização do espaço de aprendizagem, a discussão sobre temas sérios da sociedade e um meio de se abordar conteúdos curriculares em um espaço motivador e divertido” (Cruz; Ferreira, 2020, p. 168).

Ademais, os autores mencionam outros três aspectos que devem ser levados em consideração, a saber: a função do professor para esses jogos não é de jogador ou participante, mas de mediador, permitindo que os alunos sejam imersos na experiência, por isso, é necessário que o professor, uma vez considerado *imigrante digital*, procure meios que facilitem a aplicação dessas propostas em sala de aula; a importância de continuar inovando, principalmente no que diz respeito aos métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, para que a educação torne-se ainda mais efetiva, atrativa, prazerosa e inclusiva.

Por fim, o terceiro aspecto mencionado diz respeito ao fato de que não se deve excluir as velhas práticas pedagógicas, sob a premissa de que elas não têm mais utilidade na sociedade moderna e contemporânea, pois o que precisa é que os métodos tradicionais de ensino sejam repensados para os novos alunos, tendo em vista que são eles, os “nativos digitais”, que ditam o ritmo de sua aprendizagem (Cruz; Ferreira, 2020, p. 168).

Como é possível observar, os dois primeiros artigos têm propostas semelhantes para atingir o objetivo de trabalhar a língua inglesa em sala de aula de um jeito diferente por meio das tecnologias. O primeiro propõe a utilização de uma plataforma educativa, enquanto o

segundo traz uma seleção de cinco jogos digitais, ou seja, ambos idealizam um cenário real para a utilização de tecnologia no processo de ensino de LI, muito embora sigam caminhos diferentes.

No que diz respeito às considerações finais, ambos reconhecem a importância e a necessidade de introduzir ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista benefícios promovidas por elas, como a promoção da interação entre os alunos e, o aspecto gamificação, o qual é responsável por motivar os alunos no processo aprendizagem (Tagata, 2012; Cruz, Ferreira, 2020).

No terceiro artigo, por sua vez, as autoras Maria Aparecida Gazotti-Vallim, Silvia Trentin Gomes e Cynthia Regina Fischer abordam o uso da plataforma *Kahoot* para elaborar duas atividades realizadas em uma unidade didática de ensino de inglês como LE, tendo como objetivo principal analisar o potencial da referida plataforma para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, seguindo a perspectiva de Carl Rogers.

Dessa maneira, após a realização do estudo, as autoras expõem suas considerações finais. Nesse sentido, a primeira consideração feita diz respeito ao fato de que as duas atividades realizadas realmente contribuíram para uma aprendizagem significativa, haja vista que serviram de base para uma proposta de inserção da tecnologia no ensino de inglês, muito embora as autoras expressem dúvida em relação às atividades propostas, pois segundo a perspectiva delas, a atividade realizada por meio do uso do jogo digital não passou de perguntas de múltipla escolha que poderia ter sido feita com material impresso (Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017).

Além disso, as autoras ressaltam mais três aspectos positivos em relação à ação realizada. Dessa forma, é dito que as atividades criadas a partir das escolhas das alunas configurou-se como uma aprendizagem significativa, pois as estudantes tiveram a oportunidade de sentirem-se mais envolvidas com o conteúdo por estarem vendo e estudando sobre um assunto que elas entendiam com propriedade e que também gostavam muito.

O segundo aspecto mencionado diz respeito à motivação das alunas, haja vista que por meio da atividade foi possível notar que elas sentiram-se mais motivadas, devido não só a sensação de curiosidade e descoberta, mas também por causa da existência de certo nível de competição entre as duas alunas ao realizarem as atividades, considerando que havia um placar que aparecia na tela (Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017).

O terceiro aspecto salientado tem relação com o fato de que as atividades realizadas também contribuíram para a participação ativa das alunas em seus respectivos processo de

ensino e aprendizagem, considerando que havia o *feedback* imediato, o qual era disponibilizado pelo jogo de forma lúdica por meio de respostas automáticas, que mostrava a pontuação. Segundo as autoras, essa situação estimulou as alunas a refazer as atividades, buscando aumentar a pontuação através de mais acertos, e que isso não teria acontecido se as perguntas de múltipla escolha fossem apresentadas como *quiz* em um material impresso.

Por fim, é relatado que uma terceira atividade que promovesse a reflexão sobre o assunto abordado na música apresentada na atividade 2 foi proposta. Partindo dessas considerações, as autoras ressaltam a necessidade e a relevância da realização de “pesquisas com foco não apenas na utilização do jogo digital *on-line* em si como recurso para o ensino-aprendizagem, mas como ferramenta para o desenvolvimento de uma aprendizagem crítico-reflexiva” (Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017, p. 14).

No quarto artigo *O papel dos jogos eletrônicos na aquisição de língua inglesa*, os autores, Fernando Wagner da Costa Silva e Pâmela Freitas Pereira Toassi apresentam considerações sobre a aplicabilidade das novas ferramentas digitais na aprendizagem de língua inglesa, buscando identificar como os jogos eletrônicos, por exemplo, podem contribuir para esse processo. Dessa forma, para atingir o objetivo proposto, os autores esclarecem que será discutido como os jogos eletrônicos podem promover a aproximação dos alunos com a língua inglesa por meio da apresentação do jogo *Scribblenauts Unlimited*.

Nesse sentido, tendo em vista as considerações finais, os autores destacam três pontos importantes. O primeiro trata da constatação de que o uso de jogos eletrônicos pode contribuir de maneira muito positiva para o aprendizado de inglês, principalmente em se tratando da ampliação do vocabulário e do desenvolvimento da habilidade de leitura. A segunda sobre a conclusão dos participantes entrevistados de que os videogames podem auxiliar bastante no processo de ensino-aprendizagem, pois compreendem que esse recurso poderia ser usado como uma ferramenta de apoio para o ensino e aprendizagem da língua, principalmente por serem muito úteis para motivar os alunos na escola.

Por fim, a última consideração diz respeito à importância desses momentos lúdicos, tendo em vista que é por meio deles que os alunos conseguem colocar em prática o conhecimento construído. Sendo assim, os autores salientam que essa área oferece muitas possibilidades para novas explorações e pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, portanto, é uma área que merece maiores investigações (Silva; Toassi, 2020).

Partindo da análise dos artigos 3 e 4, percebe-se que, de maneira similar aos artigos 1 e 2, ambos possuem similaridades no que concerne aos objetivos e às considerações finais,

ainda que a metodologia adotada seja diferente, pois enquanto o terceiro traz a proposta da utilização de uma plataforma para a criação de jogos educativos on-line, tendo como objetivo principal analisar o potencial da referida plataforma para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, seguindo a perspectiva de Carl Rogers, o quarto artigo apresenta considerações dos autores sobre a aplicabilidade das novas ferramentas digitais na aprendizagem de língua inglesa, buscando identificar como os jogos eletrônicos podem contribuir para esse processo.

Em relação às considerações finais, tanto o terceiro quanto o quarto mencionam a presença do aspecto motivacional, e ambos reconhecem a relevância das ferramentas tecnológicas utilizadas para atingir seus respectivos objetivos. Dessa forma, enquanto o terceiro enfatiza que as atividades criadas a partir das escolhas das próprias alunas configurou-se como uma aprendizagem significativa, haja vista que as estudantes tiveram a oportunidade de sentirem-se mais envolvidas com o conteúdo por estarem estudando algo sobre um assunto que elas entendiam e que gostavam, o quarto pontua que por meio da pesquisa realizada foi possível chegar a conclusão de que o uso de jogos eletrônicos pode contribuir de maneira positiva para o aprendizado de inglês, principalmente em se tratando da ampliação do vocabulário e no desenvolvimento da habilidade em leitura.

Todavia, é importante salientar que o terceiro artigo, diferentemente do quarto, que foca muito no aprendizado de vocabulário, preocupa-se mais em promover uma aprendizagem significativa para as alunas participantes por meio das atividades realizadas, haja vista que, embora o aspecto vocabulário também tenha sido valorizado, considerando que as alunas precisavam responder corretamente às questões, “a proposta não foi simplesmente revisar o conteúdo apresentado de maneira isolada, mas colocá-lo em prática de uma maneira lúdica e utilizando elementos do dia a dia, o que possibilitou a utilização do idioma em situações reais” (Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017, p. 11).

Em contrapartida, no quinto artigo *Duolingo como uma ferramenta para aperfeiçoar a escrita do vocabulário no inglês como língua estrangeira*, as autoras Gloubéria Maria Bezerra de Sousa, Lídia Amélia de Barros Cardoso e Pâmela Freitas Pereira Toassi se propõem a investigar a eficiência do aplicativo/jogo *Duolingo* como uma ferramenta para ajudar no aprendizado do inglês como LE.

Nas considerações finais, é esclarecido pelas autoras que os resultados da pesquisa realizada mostraram que o uso do *Duolingo* como uma ferramenta de aprendizado de vocabulário ajuda não apenas no aprendizado de novas palavras, mas também desempenha

um importante papel no aspecto motivacional, tendo em vista que os alunos demonstraram mais interesse em aprender inglês usando o aplicativo.

Ademais, as autoras pontuam que, apesar dos resultados positivos, também é importante explicar que há algumas limitações para o uso de recursos digitais em sala de aula. Dessa maneira, o primeiro fator mencionado está relacionado, de maneira geral, ao cronograma, pois uma vez que as escolas exigem que os professores sigam um plano de curso, não há muito tempo extra para ser destinado à utilização de recursos adicionais ou realização de outros tipos de atividades que fujam dos objetivos presentes no cronograma. Além disso, também é dito que, embora os livros didáticos selecionados pelas escolas tragam sugestões de atividades para praticar vocabulário, as restrições causadas pelo tempo acabam influenciando diretamente nas práticas do professor, o que resulta na maioria das vezes em aulas expositivas.

Por fim, as autoras explicam que não é o objetivo do seu trabalho colocar o Duolingo como um substituto para as práticas tradicionais de ensino, mas sim mostrar que essa ferramenta pode ser muito utilizada para complementar as aulas, pois apesar de os alunos não terem expressado interesse no formato de aula expositiva, as explicações tradicionais são importantes para complementar o aprendizado. Dessa forma, a sugestão dada pelas autoras é que os professores encontrem um método equilibrado, no qual seja possível ministrar aulas de maneira expositiva, seguidas de atividades utilizando o Duolingo para reforçar o vocabulário trabalhado de uma maneira mais prazerosa e atrativa, contribuindo para um desempenho maior dos alunos nas aulas de inglês (Sousa; Cardoso; Toassi, 2018).

De maneira semelhante ao primeiro e ao terceiro artigo resumidos anteriormente, no sexto artigo analisado O uso do jogo Bamboozle no ensino de inglês como língua adicional, as autoras, Tatiana Ramalho Barbosa, Katarina Queiroga Duarte e Rosana Costa de Oliveira, buscam demonstrar como os jogos digitais podem ser utilizados nas aulas de LI, não só para promover o protagonismo do aluno, estimulando-os a ativarem seus conhecimentos prévios, mas também para impulsionar seu letramento digital através da plataforma supracitada.

Dessa forma, em se tratando das considerações finais, é esclarecido que, de maneira geral, a sociedade costuma questionar o tempo que os alunos passam utilizando os aparelhos eletrônicos, todavia, as autoras afirmam que essa é a realidade daqueles denominados como geração Z e Alpha, e que não há mais como impedir que eles continuem fazendo isso. Nesse sentido, o que as autoras sugerem é que as instituições de ensino procurem caminhos mais efetivos para mostrar aos alunos como utilizar a tecnologia como aliada no processo de aprendizagem, não apenas de línguas, mas também dos outros componentes curriculares.

Além disso, as autoras afirmam que o Bamboozle é uma das ferramentas que pode contribuir bastante para esse processo, haja vista que o depoimento dos alunos colaborou para a constatação da relevância dos jogos digitais para ensinar, reforçar e revisar os conteúdos trabalhados, além de incentivar o protagonismo dos alunos, embora nem todos que estão diretamente envolvidos com a educação partilhem desse mesmo ponto de vista.

Nesse sentido, as autoras concluem sua reflexão ao afirmar que a situação anteriormente mencionada talvez seja uma das lacunas que ainda não foram resolvidas, pois uma vez comprovada a utilidade das TICs, não há motivos plausíveis para essa resistência em utilizar esses recursos nas salas de aula. Dessa forma, as autoras apontam para a necessidade de outros estudos que ajudem a encontrar respostas para a presente questão.

Considerando então os artigos 5 e 6, é possível analisar que tanto um quanto o outro apresentam o elemento gamificação, ainda que por meio da utilização de diferentes ferramentas digitais, tendo em vista que enquanto um apresenta um aplicativo que pode ajudar a desenvolver as quatro práticas habilidades na língua-alvo e foi utilizado para melhorar o conhecimento de vocabulário na língua escrita, o outro objetiva mostrar como uma plataforma digital pode contribuir para o protagonismo dos alunos.

Além disso, é nítido que ambos objetivam apresentar considerações preciosas sobre como os recursos digitais disponíveis na internet podem ser bem aproveitados no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, porém, faz-se relevante salientar que as considerações finais apresentadas divergem um pouco, haja vista que, apesar de ambos apontarem para a eficácia de suas respectivas ferramentas digitais selecionadas para a realização da pesquisa, tendo em vista a contribuição do aspecto motivacional, e o fato de relatarem que as atividades realizadas contribuíram para uma compreensão maior da língua inglesa, apenas o sexto artigo explica que a plataforma utilizada estimulou o protagonismo dos estudantes, permitindo que eles fizessem uso da criatividade e do seu letramento digital, pois de forma contrária ao sexto artigo, é perceptível que o quinto artigo adotou uma postura tradicionalista de ensino, considerando que as atividades propostas pelos autores deram muito enfoque ao aprendizado de vocabulário na habilidade escrita.

Por fim, tanto o quinto quanto o sexto artigo finalizam chamando atenção para a necessidade e a relevância de novos estudos/novas pesquisas, para que haja uma mudança de mentalidade por parte daqueles que ainda se encontram descrentes em relação aos benefícios promovidos pelos jogos digitais e pelas TICs para o processo de ensino-aprendizagem de LI.

A partir da análise de todos os seis artigos referenciados neste trabalho monográfico, é possível observar uma relação direta com o tema do letramento digital e do letramento crítico. Todos os artigos apresentam algo em comum, que é o fato de todos proporem a utilização de uma ferramenta tecnológica para promover mudanças positivas no processo de ensino de LI, muito embora tanto os objetivos quanto os procedimentos sejam distintos.

Detalhando um pouco mais cada artigo, nota-se que o primeiro artigo (Tagata, 2012), que traz uma proposta de um aplicativo educacional, contribuiu diretamente para a autonomia e protagonismo dos alunos, dando-lhes a oportunidade de compartilhar suas opiniões e atividades com seus colegas por meio da plataforma utilizada, de maneira a despertar o senso crítico, além de contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos em relação às diferentes perspectivas e letramentos uns dos outros.

O segundo artigo (Cruz e Ferreira, 2020), que apresenta um compilado de cinco jogos digitais, e o terceiro artigo (Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017), que propõe a utilização de uma plataforma de jogos *online* por meio da qual o professor pode criar jogos e gincanas para trabalhar com os alunos em sala de aula, configurando-se como uma boa alternativa para revisar conteúdos gramaticais, também associam letramento crítico com o digital. Os jogos digitais selecionados pelos autores do segundo artigo desempenharam um papel primordial na motivação dos alunos, considerando a nítida presença do aspecto gamificação por meio da utilização de jogos digitais para trabalhar as quatro práticas de letramentos da língua inglesa.

Além disso, é necessário esclarecer que tanto o segundo quanto o terceiro artigo promoveram reflexões sobre temas sérios da sociedade (como o *bullying*, o racismo e a violência contra a mulher), que contribuem muito para o desenvolvimento do aluno como um cidadão que interage com sua realidade ao mesmo tempo que a molda.

No que concerne ao terceiro artigo, é possível observar que a plataforma de jogos on-line utilizada contribuiu de maneira bastante positiva para a promoção de uma aprendizagem significativa das alunas envolvidas, considerando que as atividades realizadas foram criadas a partir das escolhas das próprias alunas, então era algo do contexto de vida delas. Além disso, percebe-se que o aspecto motivacional também esteve presente, haja vista que as alunas sentiram-se motivadas a estudar o conteúdo por meio da plataforma, a qual fornecia um *feedback* imediato, despertando nelas um certo nível de competição ao mostrar os pontos ganhos a cada resposta certa.

Em relação ao quarto, quinto e sexto artigos (Silva; Toassi, 2020; Sousa; Cardoso; Toassi, 2018; Barbosa; Duarte; Oliveira, 2024, respectivamente) é perceptível que eles,

diferentemente dos três primeiros artigos, priorizam apenas o desenvolvimento do letramento digital dos alunos, ainda que esse último mencione a relevância de promover o protagonismo discente.

Conforme exposto, o quarto artigo, de maneira similar ao segundo, apresenta um jogo digital com grande potencial para auxiliar no desenvolvimento da habilidade de leitura na língua-alvo. Os resultados positivos em relação ao jogo digital utilizado foram assim destacados: o primeiro diz respeito à mobilização do aspecto motivacional dos alunos; o segundo destaca que o uso dos jogos eletrônicos pode contribuir de maneira positiva para o aprendizado de inglês, com enfoque principal na ampliação do vocabulário e desenvolvimento da habilidade de leitura, e o terceiro e último refere-se ao entendimento de que o referido jogo pode ser utilizado por professores como uma ferramenta de apoio para o ensino de LI, com interfaces capazes de aproximar os alunos da língua-alvo.

Em se tratando do quinto artigo, que traz a sugestão de uso de um aplicativo dinâmico e prático para auxiliar os alunos na aprendizagem de inglês como LE, nota-se que o aplicativo utilizado deu enfoque apenas na melhoria do conhecimento do vocabulário na habilidade de escrita, e muito embora o aspecto motivacional seja mobilizado, não há, por exemplo, menção de como o referido aplicativo poderia ser usado por professores para promover a criticidade dos alunos em relação a sociedade na qual eles estão inseridos.

Por fim, o sexto e último artigo apresenta mais uma plataforma, por meio da qual foi possível observar que a referida ferramenta tecnológica utilizada mostrou-se bastante eficiente no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que por meio dela foi constatada a relevância dos jogos digitais para ensinar, reforçar e revisar os conteúdos trabalhados, além de incentivar o protagonismo dos alunos.

Sendo assim, a primeira constatação que fazemos sobre a questão do letramento digital é que educadores vêm sendo levados a repensar suas práticas em sala de aula por causa do avanço da tecnologia na educação, pois como argumenta Ribeiro (2009, p. 16) Os “excluídos digitais” passaram a sofrer a pressão de “ter de” empregar as novas tecnologias, “já que não basta mais ter competência apenas para lidar com o impresso”.

Tal situação se configura como algo extremamente positivo, pois o fato dos professores estarem percebendo que mudanças estão acontecendo, e que a educação precisa acompanhar essa evolução tecnológica, tendo em vista os benefícios promovidos pelo seu uso em sala de aula, já representa um grande avanço. A tecnologia pode ajudar a tornar o processo de ensino mais efetivo e transformador, porém, é necessário compreender que não é

simplesmente o seu uso que irá resolver todas as fraquezas da educação. Ela precisa ser entendida como uma aliada, não como substituta do modelo tradicional de ensino ou dos professores (Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017; Sousa; Cardoso; Toassi, 2018; Cruz; Ferreira, 2020).

Além disso, percebe-se que o conceito de letramento digital apresentado por Azevedo, et al (2018, p. 618) claramente está presente nos artigos analisados, considerando que, para que tantos os alunos quanto os professores tenham acesso aos novos e inúmeros recursos tecnológicos, e conseqüentemente fazer uso deles, é necessário que eles possuam letramento digital, caso contrário, eles não serão capazes de enxergar a utilidade deles. Em outras palavras, alunos e educadores precisam ter letramento digital para saberem como selecionar e utilizar essa grande quantidade de recursos tecnológicos a seu favor, principalmente no que diz respeito ao acesso e promoção de uma educação transformadora e de mais qualidade.

Todavia, é importante ressaltar que, uma vez que os alunos possuem certa vantagem em relação aos professores pelo fato de nascerem imersos em uma sociedade contemporânea, repleta de tecnologia, são os educadores aqueles que mais precisam desenvolver tal habilidade, pois, como explica Xavier (2011), em seu artigo *Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y*, essa nova geração

tem adquirido o manuseio das técnicas de uso dos aparelhos digitais cada vez mais cedo quando acessam tais aparelhos em casa. É por isso que, para essa geração, o processo de aquisição do letramento digital tem sido tão simples e natural quanto aprender a falar ou andar (Xavier, 2011, p. 12).

No que concerne ao letramento crítico, é possível compreender que este é um tema bastante presente na maioria dos artigos analisados neste trabalho, tanto na perspectiva dos alunos quanto na dos professores, o que também é algo positivo, pois desenvolver letramento crítico é igualmente importante para alunos e professores. Por exemplo, conforme argumentado por Ferrari (2018, p. 107), é extremamente necessário entender que o processo de ensino aprendizagem visa muito além de alfabetizar, o qual também é um processo relevante e indispensável para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos capazes de interagirem na sociedade capitalista na qual estão inseridos e promoverem mudanças positivas, mas também é igualmente importante buscar meios que assegurem a promoção de um ensino crítico-reflexivo que capacitará os alunos a viverem em uma sociedade moderna e contemporânea repleta de tecnologia, que traz consigo vantagens e desafios futuros.

Dessa forma, é imprescindível “discernir, desconfiar, problematizar as fontes, as representações” e os discursos, haja vista que no cenário atual, no qual as pessoas possuem amplo acesso à informação e diversas possibilidades de conexões, surge a necessidade de desenvolver “abordagens mais críticas de ensinar e aprender” (Ferrari, 2018, p. 7).

Todavia, em se tratando de Letramento Crítico (LC), é importante frisar que, de acordo com Monte Mór (2013, p. 33), há diversas concepções sobre o que significa ser crítico. Sendo assim, a autora apresenta dois entendimentos sobre o termo anteriormente mencionado. Nesse sentido, enquanto o primeiro entendimento tem relação com o nível de escolaridade, o segundo é totalmente o oposto, tendo em vista que este está relacionado com a percepção crítica dos indivíduos sobre a sociedade na qual encontram-se inseridos. Percebe-se, portanto, que essa capacidade não diz respeito necessariamente aos altos níveis de escolarização, pois trata-se de algo inerente aos cidadãos de maneira geral.

No mesmo trabalho, Monte Mór (2013, p. 48) acrescenta também que a concepção de crítica é essencial ao idealizar um projeto que busque “investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade”, bem como “revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem de cidadania, a relação escola-sociedade” e as relações entre professor-aluno e as identidades de ambos aos agentes.

É possível lançar mais luz sobre essa discussão ao mencionar Tagata (2018, p. 6), considerando que o autor esclarece que, em se tratando de processo de ensino e aprendizagem, tanto professores quanto alunos são vistos como ativamente engajados na produção de sentidos. Desse modo, de acordo com o autor, “isso estaria relacionado com a importância de valorizar tanto a capacidade dos professores, quanto a dos alunos de fazer conexões entre suas interpretações às comunidades sócio-históricas de que fazem parte”.

Em outras palavras, esses dois agentes seriam capazes de admitir a possibilidade de interpretações diversas, provindas de suas visões de mundo e experiências de vida, partindo das experiências comuns do dia a dia, até aquelas vividas fora do contexto cotidiano, de maneira a atribuir novos sentidos a textos que, de outra forma, passariam despercebidos.

Tais considerações vão ao encontro do pensamento de Alford (2001), uma vez que nessa perspectiva, o letramento crítico visa uma mudança de paradigma na sociedade, promovendo a inclusão social de grupos marginalizados, aqueles cuja voz não é ouvida, por serem considerados, dentre muitos atributos, iletrados e incapazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Concomitantemente a essa visão, ao discutir sobre uma área mais específica como o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Mattos e Valério (2010, p. 139) esclarecem que, de acordo Savignon (2001), na essência da abordagem comunicativa, os alunos aprendem a LE para interpretação, expressão e negociação de significados, porém, sob uma perspectiva de letramento crítico, eles aprendem a língua, materna ou estrangeira, para transformar a si mesmos, e conseqüentemente a sociedade, se assim lhes convier. “Para o ensino comunicativo (EC), a língua é um instrumento de socialização; e para o letramento crítico (LC), ela é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social”.

Ademais, ainda segundo Mattos e Valério (2010, p. 141), “o LC tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional”. Nesse sentido, no LC a língua assumiria um caráter libertador, tendo em vista que seria através do controle e da crítica aos significados presentes no discurso, bem como pela criação de um discurso alternativo que se daria a construção do cidadão consciente (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, apud Mattos; Valério, 2010, p. 139).

Por fim, algumas ponderações finais sobre o LD e LC. Em relação ao letramento digital, analisamos que pelo fato de todos os artigos apresentarem uma ferramenta digital, o fator interação foi perceptivelmente unânime. No âmbito dos alunos, ficou evidente a maior facilidade e a naturalidade destes com as tecnologias digitais, ao passo que, no que concerne ao âmbito docente, os autores reforçaram em muitos momentos a necessidade dos professores tornarem-se mais familiarizados com esses recursos para poderem assim fazer uso deles da melhor maneira possível no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito ao Letramento crítico, por sua vez, foi possível observar que dentre os elementos presentes, na maioria dos artigos analisados, estão a aprendizagem significativa (Tagata, 2012; Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017); o aspecto motivacional (presente nos seis artigos), e as discussões de caráter crítico-reflexivas levantadas nos jogos apresentados pelos autores do segundo artigo analisado (Cruz; Ferreira, 2020), as quais exigem reflexão crítica a respeito de questões ou temas importantes como o racismo, como visto de maneira específica no quinto jogo.

Além disso, notou-se também a tomada consciente de decisões e conseqüentemente sua responsabilização (Cruz; Ferreira, 2020), a resolução de problemas (Cruz; Ferreira, 2020; Silva; Toassi, 2020), e por fim, o protagonismo estudantil (Tagata, 2012; Barbosa; Duarte; Oliveira, 2024). Todavia, como esclarecido, se por um lado nem todos os artigos abordaram o

letramento crítico na perspectiva dos alunos, alguns deles o fizeram na perspectiva dos professores, considerando que os autores do primeiro, do terceiro e do quinto artigo (Tagata, 2012; (Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017; Sousa; Cardoso; Toassi, 2018), ao utilizarem a ferramenta tecnológica, mostraram-se conscientes de suas decisões pedagógicas, (re)avaliaram suas práticas e refletiram sobre elas. Em outras palavras, eles tiveram a oportunidade de fazer uma autoanálise. Dessa maneira, compreende-se que houve uma mudança de paradigma no modo de pensar dos autores em relação a busca de novas formas de utilizar a tecnologia de maneira mais efetiva e motivadora no processo de ensino e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, realizada a partir da perspectiva de um aluno do curso de Letras: língua inglesa da Universidade Federal de Campina Grande, o qual enfrentou muitas dificuldades no processo de aprendizagem dessa língua, mas que enxergou as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis até então como aliadas e atingiu resultados satisfatórios no aprendizado da referida língua, bem como a partir das experiências vivenciadas desse licenciando no projeto PIBID, buscou, com base na perspectiva do letramento digital e do letramento crítico, compreender, descrever e examinar os usos de tecnologia no ensino de língua inglesa em contexto de escola pública, na qual foram analisados seis artigos publicados em periódicos de circulação nacional.

Após todas essas considerações, é possível observar que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados, tendo em vista que, por meio da análise dos seis artigos apresentados, ficou evidente a importância do uso da tecnologia, bem como os benefícios promovidos pelas ferramentas digitais em sala de aula de língua inglesa.

Conforme avaliamos, todos os artigos analisados reconhecem a importância da tecnologia, enxergando-a como uma aliada na promoção de um ensino de língua inglesa mais eficaz e com um valor significativo maior, tendo em vista que a perspectiva dos alunos é levada em consideração, pois é explícito que é isso que os autores mostram, ao utilizarem recursos digitais para motivar os alunos a estudarem conteúdos gramaticais, os quais são essenciais para o desenvolvimento deles como cidadãos críticos e ativos, que têm a capacidade de não apenas raciocinar e observar a sociedade ao seu redor, mas que também conseguem interagir e contribuir de maneira positiva para o avanço da sociedade.

As ferramentas digitais apresentadas nos artigos se mostraram bastante eficientes no processo de ensino e aprendizagem. Conforme reconhecido pelos autores, elas trazem uma diversidade em termos de opções que podem ser utilizadas para tornar o processo de ensino e aprendizagem ainda mais efetivo. Ademais, é possível afirmar que elas contribuíram não somente para o aspecto motivacional dos alunos, mas também dos professores, além de ajudarem na assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

É importante salientar que, embora o desenvolvimento do pensamento crítico na perspectiva dos alunos não seja central em todos os artigos analisados, tendo em vista que nos últimos três artigos é dado mais enfoque ao ensino de vocabulário e no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita na língua-alvo, é possível fazê-lo, basta apenas que o professor

reflita de que maneira determinada ferramenta digital pode ser utilizada em suas aulas para promover o pensamento crítico dos alunos. No que diz respeito ao aplicativo utilizado pelos autores do quinto artigo, por exemplo, os professores poderiam propor aos alunos uma análise da referida ferramenta em termos de linguagem, fazer uma comparação do inglês presente nela com o inglês falado pelos nativos no dia a dia e discutir em sala quais as implicações dessa possível diferença, incluindo aspectos positivos e frágeis.

Outros resultados obtidos estão relacionados com a perspectiva de uma aprendizagem significativa; a presença do letramento crítico em forma de autoanálise feita pelos professores, por meio da qual eles tiveram consciência do próprio letramento crítico; o enfoque dado ao aspecto do vocabulário; o fato da maioria dos artigos (artigos, 1, 2, 4, 5, 6) não desconsiderar a importância do modelo tradicional de ensino, nem colocarem as tecnologia como substituta dos professores, mas usá-la como aliada e complemento no processo de ensino e aprendizagem, e por fim, o fato de a maioria dos artigos (artigos 1, 3, 4, 6) salientarem a importância de pesquisas futuras para contribuição da discussão.

Faz-se relevante concluir, portanto, que é totalmente evidente a importância da utilização da tecnologia para o ensino de língua inglesa em escolas públicas brasileiras, haja vista que, sem exceção, todos os artigos mostraram como as ferramentas digitais utilizadas foram essenciais para um bom aproveitamento do conteúdo trabalhado, motivando os alunos e despertando o interesse deles para o aprendizado da língua inglesa, além de abordarem questões concernentes ao letramento crítico, tanto na perspectiva dos alunos quanto na dos professores.

Essa pesquisa tem contribuído de maneira significativa não apenas para minha vida pessoal, mas principalmente no âmbito acadêmico e profissional, haja vista que uma vez compreendido a importância da utilização das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, será possível utilizar as diversas ferramentas digitais disponíveis na sociedade contemporânea para motivar os alunos, tornando esse processo mais efetivo e transformador. Após toda essa análise, eu cresci muito em conhecimento. Compreendi tanto os aspectos positivos quanto frágeis do uso de tecnologia em sala de aula, e aprendi como posso utilizá-la não como uma ameaça, não como substituta do modelo tradicional de ensino, mas como aliada no processo de ensino e aprendizagem, um recurso para complementar.

Da mesma forma acredito que essa pesquisa pode contribuir de maneira muito positiva para a educação, de maneira geral, tendo em vista que professores de todos os componentes curriculares podem fazer uso das constatações feitas e tornarem-se conscientes da relevância

do uso da tecnologia em sala de aula, e de maneira mais específica, para os professores e professoras de LI da escola pública, considerando que as discussões propostas nesse trabalho podem orientá-los/as durante esse processo de inserção das ferramentas digitais em suas aulas.

7 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. D. L.; GLOTZ, R. E. O. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+O+letramento+digital+e+quanto+instrumento+de+inclus%C3%A3o+social+e+democratiza%C3%A7%C3%A3o+do+conhecimento%3A+desafios+atuais.&btnG=#d=gs_qabs&t=1756744665467&u=%23p%3DNdzokECMWuYJ>. Acesso em 1 de Set, 2025.

ALFORD, J. Learning language and critical literacy: adolescent ESL students. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 45, n. 3, p. 238-242, 2001. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+Learning+language+and+critical+literacy%3A+adolescent+ESL+students.&btnG=#d=gs_qabs&t=1756744728965&u=%23p%3DmpD9D47Q9g0J>. Acesso em 1 de Set, 2025.

AZEVEDO *et al.* Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos ‘Nativos Digitais’. **RENOTE**, v. 16, n. 2, p. 615-625. dez. 2018. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Letramento+digital%3A+u+ma+reflex%C3%A3o+sobre+o+mito+dos+%E2%80%98Nativos+Digitais%E2%80%99&btnG=#d=gs_qabs&t=1756727927879&u=%23p%3D8K9H9NAJakoJ. Acesso em 1 de Set, 2024.

AZEVEDO, J. F.; OLIVEIRA, L. S.; FERREIRA, V. Tecnologias digitais: percepções de professores de inglês no contexto da escola pública. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, no. 30, pp. 123-131, 2021. doi: 10.24215/18509959.30.e13. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=12651936828428293315&hl=pt-BR&as_sdt=2005&scioldt=0.5#d=gs_qabs&t=1756728521803&u=%23p%3Dw5QmO4O11K8J>. Acesso em 20 de Jul, 2024.

BARBOSA, T. R.; DUARTE, K. Q.; OLIVEIRA, R. C. O uso do jogo Bamboozle no ensino de inglês como língua adicional. **Revista Temática do programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB**, n. 1, p. 174-186, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/385796228_O_uso_do_jogo_Bamboozle_no_ensino_de_ingles_como_lingua_adicional>. Acesso em 1 de Set, 2025.

BAYNHAM, M. Literacy practices: investigating literacy in social contexts. London: **Longman**, 1995. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+Literacy+practices%3A+investigating+literacy+in+social+contexts.+London%3A+Longman%2C+1995.+&btnG=#d=gs_qabs&t=1756747309663&u=%23p%3DLEmAbpg3RBcJ>. Acesso em 1 de Set, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria CAPES nº 83, de 27 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 45, 28 abr. 2022.

CALEFFE, L. G.; MOREIRA, H. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. ILJ, v. 17, p. 1, 2006. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?q=Metodologia+da+pesquisa+para+o+professor+pesquisador&as_epq=&as_oq=&as_eq=&as_occt=any&as_sauthors=Luiz+Gonzaga+Caleffe%2C+Herivelto+Moreira&as_publication=&as_ylo=&as_yhi=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5#d=gs_qabs&t=1756747418117&u=%23p%3Da2HrE_Wz7D4J>. Acesso em 1 de Set, 2025.

CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: **Pontes Editores**, p. 121-142, 2016. Disponível em: <https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2_trashed/letramento/praticas-de-multiletramentos-e-letramento-critico-outros-sentidos-para-a-sala-de-aula-de-linguas-col-npla-vol-47/>. Acesso em 1 de Set, 2025.

CRUZ, F. R.; DE LIMA FERREIRA, J. Aperte start para começar: os jogos digitais na aprendizagem de língua inglesa. **Palimpsesto-Revista** do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 19, n. 34, p. 148-170, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/347730329_Aperte_start_para_comecar_os_jogos_digitais_na_aprendizagem_de_lingua_inglesa>. Acesso em 1 de Set, 2025.

MACHADO, F. F.; CALDAS, V. Espaços digitais e a comunicação intercultural no ensino de inglês como língua adicional. **Palimpsesto-Revista** do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 19, n. 34, p. 79-96, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/54138>>. Acesso em 1 de Set, 2025.

SILVA, F. W. C.; TOASSI, P. F. P. O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 284-307, 2020. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2757>>. Acesso em 1 de Set, 2025.

SILVA, A. M. Z. Jogos de computador como estratégia de ensino de vocabulário de língua inglesa. **Palimpsesto-Revista** do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, v. 19, n. 34, p. 209-226, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/54180>>. Acesso em 1 de Set, 2025.

SOUSA, G. M. B.; CARDOSO, L. A. B.; TOASSI, P. F. P. Duolingo como uma ferramenta para aperfeiçoar a escrita do vocabulário no inglês como língua estrangeira. **Letras em Revista**, v. 9, n. 01, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Dueling+como+uma+ferramenta+para+aperfei%C3%A7oar+a+escrita+do+vocabul%C3%A1rio+no+ingl%C3%AAs+como+l%C3%ADngua+estrangeira.&btnG=>>. Acesso em 1 de Set, 2025.

FERRARI, L. Letramento Crítico E Formação De Professores: Uma Conversa Necessária. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), V. 8, N. 20, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+Letramento+Cr%C3%ADtico+E+Forma%C3%A7%C3%A3o+De+Professores%3A+Uma+Conversa+Necess%C3%A1ria&btnG=#>>. Acesso em 1 de Set, 2025.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1974.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em revista**, v. 26, p. 335-352, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>>. Acesso em 1 de Set, 2025.

GAZOTTI-VALLIM, M. A.; GOMES, S. T.; FISCHER, C. R. Vivenciando inglês com Kahoot. **The ESPECIALIST**, v. 38, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32223>>. Acesso em 1 de Set, 2025.

GEE, J.; GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses**. Routledge, 2007. Disponível em: <<https://saidnazulfiqar.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/04/gee-j-p-2008-sociolinguistics-and-literacies.pdf>>. Acesso em 1 de Set, 2025.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 79–105, 2007. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Ensino+de+ingl%C3%AAs%2C+letramento+cr%C3%ADtico+e+cidadania%3A+um+tri%C3%A2ngulo+amoroso+bem-sucedido&btnG=#d=gs_qabs&t=1756762431618&u=%23p%3DIQCLYej4iyEJ>. Acesso em 1 de Set, 2025.

MATTOS, A. M.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=17115122976495074277&hl=pt-BR&as_sdt=0,5#d=gs_qabs&t=1756729884282&u=%23p%3D5Xsd1aohhe0J>. Acesso em 1 de Set, 2025.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: **Pontes Editores**, v. 1, p. 31-59, 2013. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+Cr%C3%ADtica+e+letramentos+cr%C3%ADticos%3A+reflex%C3%B5es+preliminares.+L%C3%ADngua+estrangeira+e+forma%C3%A7%C3%A3o+cidad%C3%A3%3A+por+entre+discursos+e+pr%C3%A1ticas.+Campinas%3A&btnG=#d=gs_qabs&t=1756739262820&u=%23p%3DMGQPA3bDr-UJ>. Acesso em 1 de Set, 2025.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**. São Paulo: **Pá de Palavras**, p. 265-278, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=LETRAMENTOSobre+rupturas+e+expans%C3%A3o+na+vis%C3%A3o+de+mundo%3A+seguindo+as+pegadas+e+os+rastros+da+forma%C3%A7%C3%A3o+cr%C3%ADtica.+Perspectivas+cr%C3%ADticas+de+educa%C3%A7%C3%A3o+lingu%C3%ADstica+no+Brasil&btnG=#d=gs_qabs&t=1756739210819&u=%23p%3Dd0DuZbSLPc4J>. Acesso em 1 de Set, 2025.

MONTE MÓR, W. **Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre práticas.** Letramentos em prática: na formação inicial de professores de inglês. Campinas, SP: Pontes, 2019. Disponível em: <https://biblio.fflch.usp.br/Mor_WM_3122186_LetramentosCriticosEEExpensao.pdf>. Acesso em: 01 set, 2025

MOREIRA, C. Letramento digital: do conceito à prática. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+Letramento+digital%3A+do+conceito+%C3%A0+pr%C3%A1tica.&btnG=#d=gs_qabs&t=1756738964325&u=%23p%3DbaTK7fqvlzsJ>. Acesso em 1 de Set, 2025.

MOUTINHO, R. S. M.; SANTOS, R. V. Letramento crítico: questões conceituais e sua relação no contexto de ensino de língua inglesa. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, v. 8, n. 1, p. 127-146, 2020. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=LETRAMENTO+CR%C3%8DTICO%3A+QUEST%C3%95ES+CONCEITUAIS+E+SUA++RELA%C3%87%C3%83O+NO+CONTEXTO+DE+ENSINO+DE+L%C3%8DNGUA++INGLESA&btnG=#d=gs_qabs&t=1756730056879&u=%23p%3D2Rg66l3uShcJ>. Acesso em 1 de Set, 2025.

NASCIMENTO, A.; SANTOS, G.; SILVEIRA, T. Letramentos digitais e formação inicial de professores: entre ser discente e tornar-se docente. **Revista (Com) Textos Linguísticos**, v. 13, n. 26, 2019. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+SILVEIRA%2C+T.+Letramentos+digitais+e+forma%C3%A7%C3%A3o+inicial+de+professores%3A+entre+ser+discente+e+tornar-se+docente.&btnG=#d=gs_qabs&t=1756738920801&u=%23p%3DSbBIUOKLOh0J>. Acesso em 1 de Set, 2025.

NASCIMENTO, A. K.; SANTOS, L. Novos letramentos e formação de professores de inglês: refletindo sobre letramentos digitais. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 14, n. 29, p. 739-758, 2020. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+Novos+letramentos+e+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+de+ingl%C3%AAs%3A+refletindo+sobre+letramentos+digitais&btnG=#d=gs_qabs&t=1756738880807&u=%23p%3DnB6xa_yJPv4J>. Acesso em 1 de Set, 2025.

OLIVEIRA, A. M. Ramos *et al.* Ensino de língua estrangeira em contexto digital: uma nova oportunidade de aprendizado para professores e alunos. **Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 19, n. 34, p. 38-59, 2020. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+Ensino+de+l%C3%ADngua+estrangeira+em+contexto+digital%3A+uma+nova+oportunidade+de+aprendizado+para+professores+e+alunos&btnG=#d=gs_qabs&t=1756738787993&u=%23p%3Dgvvxkwr1ZbIJ>. Acesso em 1 de Set, 2025.

PIMENTEL, F. S. C. Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender? **Revista EDAPECI**, v. 18, n. 1, p. 7-16, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+Letramento+digital+na+cultura+digital%3A+o+que+precisamos+compreender%3F&btnG=#d=gs_qabs&t=1756738700763&u=%23p%3D0UDzPAQKCs0J>. Acesso em 1 de Set, 2025.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. Revista da ABRALIN, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=LETRAMENTO+DIGITAL%3A+UM+TEMA+EM+G%3%8ANEROS++EF%3%8AMEROS&btnG=#d=gs_qabs&t=1756730215012&u=%23p%3DfslShvCRq1gJ>. 1 de Set, 2025.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESPECIALIST**, v. 34, n. 1, 2013. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=++O+letramento+cr%3%ADtico+e+o+ensino+de+ingl%3%AA%3A+reflex%3%B5es+sobre+a+pr%3%A1tica+do+professor+em+forma%3%A7%3%A3o+continuada&btnG=#d=gs_qabs&t=1756738589356&u=%23p%3DiMORLMNqpc8J>. Acesso em 1 de Set, 2025.

SILVA, K. A.; MORGAN, B.; MONTE-MÓR, W. Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista da ABRALIN**, p. 254-260, 2022. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=+Refletindo+sobre+a+Educa%3%A7%3%A3o+Lingu%3%ADstica+Cr%3%ADtica+e+a+Base+Nacional+Comum+Curricular.&btnG=#d=gs_qabs&t=1756738636944&u=%23p%3D51rm1rf8ZZoJ>. Acesso em 1 de Set, 2025.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. A pesquisa científica. Métodos de pesquisa. **Porto Alegre: Editora da UFRGS**, 2009. p. 33-44, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+pesquisa+cient%3%ADfica.+M%3%A9todos+de+pesquisa&btnG=#d=gs_qabs&t=1756738518420&u=%23p%3D9QN9MskZYJAJ>. Acesso em 1 de Set, 2025.

TAGATA, W. M. O mesmo vinho em novas garrafas? Aprendendo inglês com o Moodle. **Polifonia**, v. 19, n. 25, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?as_q=o+mesmo+vinho+em+novas+garrafas+%3F+aprendendo+ingl%3%AA%3A+com+o+moodle&as_epq=&as_oq=&as_eq=&as_occt=any&as_sauthors=william+Mineo+Tagata&as_publication=&as_ylo=&as_yhi=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5#d=gs_qabs&t=1756738450431&u=%23p%3DNuiKC711Js0J>. Acesso em 1 de Set, 2025.

TAGATA, W. M. Letramento crítico e ensino de línguas. **Letras & Letras**, Uberlândia, vol 34, 1 jan/jun 2018. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49038>>. Acesso em 1 de Set, 2025.

XAVIER, A. C. Calidoscópio, Rio dos sinos, Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Letramento+digital%3A+impactos+das+tecnologias+na+aprendizagem+da+Gera%3%A7%3%A3o+Y&btnG=#d=gs_qabs&t=1756728898919&u=%23p%3D11g8e826lWAJ>. Acesso em 1 de Set, 2025.